جامعة محمد الخامس بالرباط
كلية الآداب والعلوم الإنسانية

مركز دراسات الدكتوراه

" الإنسان والمجال في العالم المتوسطي"

وحدة التكوين

علم النفس الاجتماعي للنمو والتنظيمات.

عنوان الأطروحة:

التمثلات الاجتماعية للهوية لدى الفاعلين التربويين(فئة المدرسين) بوزارة التربية الوطنية وعلاقتها بالانضباط المهني والأخلاقي داخل بيئة العمل.

أطروحة للحصول على شهادة الدكتوراه.

من إعداد

الطالب الباحث: خطري العياشي

تحت اشراف:

الأستاذ الدكتور: المصطفى حدية

الأستاذ الدكتور: حميد بودار

يناير 2020

حقوق الطبع

اسم الطالب(ة) خطري العياشي

السنة 2020

عنوان الأطروحة

التمثلات الاجتماعية للهوية المهنية وعلاقتها بالانضباط المهني والأخلاقي لدى المدرسين.

من إعداد

الاسم و النسب: خطري العياشي

صودق عليها: اليوم/الشهر/ السنة

اسم الأستاد(ة) المصطفى حدية (المشرف أول) حميد بودار (المشرف الثاني)	اسم الأستاذ(ة) عبد الغني منديب (رئيسا)
اسم الأستاذ(ة) المصطفى حدية (مقررا)	اسم الأستاذ(ة) حميد بودار (مقررا)
اسم الأستاذ(ة) أحمد البوعزاوي (مقررا)	اسم الأستاذ(ة) الحسين باعدي (مقررا)

إهـــداء

إلى من قال فيهما الله عز وجل:

﴿وَاخْفِضْ لَهُمَا جَنَاحَ الذُّلِّ مِنَ الرَّحْمَةِ وَقُلْ رَبِّ ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيرًا﴾.

إلى روح والدي رحمه الله،

إلى والدتي أطال الله في عمرها.

شكر و تقدير

أتقدم بخالص الشكر وعظيم الامتنان إلى **الأستاذ الفاضل والدكتور المصطفى حدية** على تفضله قبول الاشراف على هذه الأطروحة وعلى فضله الكبير في توفير الظروف المناسبة والتسهيلات الكثيرة، إن على المستوى المعرفي وذلك بتوفير المراجع وتوجيه النصائح العلمية والمنهجية وتذليل كل الصعاب وتوفير المناخ النفسي والإداري لإنجاز هذا البحث، وإن على مستوى حرصه الدائم واهتمامه الوافر بطلبته وذلك من خلال التتبع والتشجيع والتوجيه والتأطير...

تشكرات صادقة وخالصة مقرونة بالاحترام والتقدير الكبير أتقدم بها إلى **الأستاذ الفاضل والدكتور حميد بودار** الذي أشرف على هذه الأطروحة خطوة بخطوة، وفي كل مراحلها، بدءا من اختيار موضوعها، مرورا بهندسة تصميمها وانتهاء بشكلها ومحتواها، حتى خرجت بهذه الصورة النهائية. لقد كان له الفضل الكبير والجهد الكثير في كل مراحل هذا البحث تأطيرا دقيقا، وتتبعا منهجيا مستمرا، وتشجيعا دائما، من خلال عشرات اللقاءات العلمية والجلسات التوجيهية وذلك على طول مسار تحضير هذه الأطروحة، فلا نملك كلمات توفي قدره وفضله علينا فله جزيل الشكر وخالص التقدير وعظيم الامتنان.

والشكر أيضا موصول إلى كل الأصدقاء الذي لم يولوا جهدا في مساعدتنا خاصة فيما يتعلق بالجانب الميداني لهذا البحث، ونخص بالذكر الأصدقاء: مصباح ابراهيم والتوزاني عبد الجليل وبغاض وعبد الوهاب ومحمود وماءلعينين...الذين أشكرهم جزيل الشكر كل باسمه وصفته، على كل ما قدموه من مساعدة من أجل إنجاح هذا البحث في جانبه الميداني، كما أشكر كل من له فضل في مساعدتنا في مشروع بحثنا هذا، مهما بفضله استصغر.

ملخص

يروم هذه البحث الكشف عن التمثلات الهوياتية و طبيعة الالتزامات المهنية والأخلاقية لدى الفاعل التربوي (المدرس) بوزارة التربية الوطنية، باعتباره يمارس مهنة ليست كباقي المهن؛ وذلك بالنظر إلى خصوصياتها ومواصفاتها فهي من جهة مرتبطة بانتظارات مجتمعية، وغايات كبرى كالمعرفة والتربية...، ومن جهة فواقعها وشروط وظروف العمل فيها متغيرة ومرتعا للتناقضات... وللدنوِ من معالجة اشكالية هذا البحث تم التركيز على التمثلات باعتبارها مدخلا ومسارا أساسيا لفهم الهُوية المهنية (باعتبارها بعدا سينضاف إلى الهُوية النفسية-الاجتماعية)، والكشف عن آليات الالتزام والانضباط في بيئة العمل. ولتفكيك اشكالية البحث والاقتراب منها، استدعي البحث خلفية نظرية وتوجها أداتيا نبسطه كالآتي:

ـ **على مستوى الخلفية النظرية:** إذا كانت التمثلات الاجتماعية والهُوية الاجتماعية تشكلان أنموذجين «Paradigmes» متغايرين في علم النفس الاجتماعي، فإن لهما أفضالا كثيرة على هذا التخصص المعرفي منذ نشأته، ودمجهما يمكن أن يؤدي إلى وضع إطار عام لتفسير وفهم الكثير من السلوكات الاجتماعية، وسيحل محل العديد من النماذج النفسية الاجتماعية التي يتم استدعاؤها لدراسة سلوكات الفرد أو الجماعات داخل سياق اجتماعي محدد. وفي صلب هذا الموضوع نجد نظرية «الذاتية البيئوية» «Ego-écologie»، التي ترتكز على التمثلات الاجتماعية باعتبار كونها الخلفية الفكرية ومنبع بناء الهُوية الاجتماعية؛ أي بنية معرفية مرتبطة بالفكر التمثلي، وذلك بالاستناد إلى الكلمات الهوياتية المُصاغة من قبل الأفراد والجماعات لإعطاء معنى لواقعهم الاجتماعي. وهكذا نجد أن التمثلات الاجتماعية التي مصدرها (التفاعل مع المجتمع) والتمثلات المهنية التي أساسها (التفاعل مع المؤسسات والجماعات المهنية) تلعب دورا مركزيا في انبناء وتطور هوية الفاعل التربوي النفسية-الاجتماعية والمهنية، وتفسر طبيعة التزاماته العاطفية والوجدانية والسلوكية.

ـ **على مستوى التوجه الأداتي والمنهجي:** تم تبني منهجية متعددة لجمع معطيات وبيانات البحث، حيث تم تطبيق باحث الهُوية النفسية الاجتماعية (IMIS) للكشف عن مختلف

التمثلات الهوياتية (مهنية أو اجتماعية) التي يحملها الفاعل التربوي عن نفسه وعن بيئته السوسيومهنية. كما تم الاستعانة بمجموعة من المقاييس التي تقيس مؤشرات الكفاءة الذاتية وتقدير الذات والنمو المهني والالتزامات بأنواعها العاطفية والحِسابية والأخلاقية. أما بالنسبة لتحليل بيانات البحث فقد تم توظيف الحزمة الإحصائية SPSS لمعالجة المعطيات وصفيا وتحليلها كميا، وأيضا برنامج IRAMUTEQ لتحليل وتصنيف "الوحدات التمثلية" المستقاة بواسطة باحث الهُوية النفسية الاجتماعية.

ـ **على مستوى نتائج البحث:** شمل البحث عينة مكونة من 402 من المدرسين والمدرسات، من مجتمع البحث المتمثل في الفاعلين التربويين بالتعليم الأساسي بأسلاكه الثلاث (ابتدائي وإعدادي وثانوي تأهيلي) وبمجاليه الحضري والقروي، وهي عينة مختلفة المميزات الشخصية والمهنية، وذلك بالنظر إلى الطريقة العلمية المتبعة، وهي الطريقة العشوائية في الاختيار. وقد سمحت مقاييس البحث وأدواته في مستوى أول بالكشف عن تدني الشعور بتقدير الذات وكذا الكفاءة المهنية، حيث إن عملية تقييم كفاءة المدرسين لقدراتهم (المعرفية والعلائقية والتفاعلية والتواصلية...) وذواتهم لا تبدو مثمنة ومعتبرة ومقدرة لدى الفاعل التربوي بشكل كبير في المدرسة العمومية. وفي مستوى ثان أظهرت نتائج الدراسة تمثلات اجتماعية ومهنية تترجم المناخ النفسي-الاجتماعي السائد لدى الفاعل التربوي حول هويته المهنية بقطاع التربية الوطنية، تمثلات يطبعها التذمر وعدم الرضى وهوية يتجاذبها قطبان سلبي وآخر ايجابي والتزامات بصيغها الثلاث عاطفية وحسابية وأخلاقية، مما يوحي بالتباس في درجات تطابق الفاعل التربوي مع مهنته، وذلك في أسلاك التعليم الأساسي الثلاث، الابتدائي والاعدادي والثانوي التأهيلي.

الكلمات المفتاحية: التمثلات الاجتماعية، الهُوية ، الالتزام المهني.

ABSTRACT

This research paper is twofold. First, it aims at revealing the identity representations for teachers. Second, it seeks demonstrating these educational agents' professional and ethical commitment; taking into consideration the distinctive specifications of this job. It must meet the society's expectations and ultimate goals such as knowledge and educating, whereas its working conditions are variable and a source of contradiction. So as to tackle this study case, in parallel with the psychosocial dimension, the representations have been focus on as an essential perspective to absorb the professional identity and reveal commitment forms. The research problematic necessitates the following theoretical background and methodology:

THEORITICAL PART:

Despite the contrast between the social representations and the social identity paradigms in the science of socio-psychology, they have some crucial merits from early beginnings of this domain. Their integration might be a practical alternative to several socio-psychological paradigms which have been used to study individuals and communities in certain social contexts and also it would set a framework to analyze and absorb the social behaviors. In this vain, we find the theory of Ego-ecology which builds on the social representations as an intellectual background and a source to establish the social identity of any relevant knowledge based on the lexicon coined by individuals and communities to reflect their social realities. Hence, we can claim that the social representations (which result from interaction with society) and the professional representations (which result from interaction with institutions and professional communities) play a principal role in creating and developing the socio-psychological and professional identity of the educational agents (teachers). It leads to analyzing the emotional, affective and behavioral nature of their commitment as well.

METHODOLOGICAL PART:

A multi methodology has been adopted to collect data. To discover the different identity representations (professional or social) the educational agents hold about themselves and their socio-professional atmosphere, it was practical to put IMIS into use (psychological identity chart). Furthermore, some measures have been used to

seize figures of qualification, self-esteem, professional development and different types of commitment (emotional, calculated and ethical). Besides, to analyze data in a quantitative and descriptive way the SPSS software has been used. In order to classify and analyze representation units derived from the psychological and social identity chart IRAMUTEQ has been utilized

FINDINGS:

To collect reliable data, 402 teachers have been questioned. The respondents work in the three educational stages (primary, secondary and high school) in rural and urban areas. They have been chosen randomly therefore. Preliminary results of the research measures and tools have showed a clear decrease of their sense of self-esteem and professional qualifications. According to the process of assessing public school teachers' own capacities, they are seemingly not valorized. At another level, the research results demonstrated the general socio-psychological atmosphere reflected in the social and professional representations of the educational agents about their professional identity in the domain of national education. The given representations of dissatisfaction, a double facets identity (positive / negative mood) and types of commitments (affective, continuance and normative) reveal that the educational agents (teachers) and their profession are not identical in all educational stages mentioned earlier.

Key words: social representations, identity, commitment.

قائمة المحتويات

إهداء IV

شكر و تقدير V

ملخص..... VI

ABSTRACT..... VIII

فهرس المحتويات X

فهرس الخطاطات والرسوم التوضيحية. XVIII

لائحة المختصرات..... XVIIIIV

مقدمة عامة..... 21

القسم الأول: الشق النظري للأطروحة

الفصل الأول: نظرية التمثلات الاجتماعية..... 24

I.0. تمهيد 27

I.1. التمثل الاجتماعي: محاولة للتأصيل..... 29

I.1.1. التمثل: المعنى الاشتقاقي واللغوي..... 29

I.2.1. التمثل في المجال الفلسفي..... 31

I.2. التمثلات الاجتماعية في حقل العلوم الإنسانية 33

I.1.2. التمثلات الاجتماعية في مجال السوسيولوجيا 33

I.3.2. التمثلات الاجتماعية: مجالٌ لعلم النفس الاجتماعي..... 40

I.1.3.2. من التمثلات الجماعية إلى التمثلات الفردية 40

I.2.3.2. المقاربات الكبرى لمفهوم التمثلات..... 42

I.4.2. المقاربة السوسيوبنائية 43

I.1.4.2. بناء التمثلات الاجتماعية..... 44

I.1.1.4.2. سيرورة الوضعنة: إدماج الاجتماعي في عملية التمثل 45

I.2.1.4.2. سيرورة الإرساء: التمثل في الاجتماعي..... 48
I.2.4.2. مكونات محتوى التمثل 50
I.3.4.2. شروط ظهور التمثلات الاجتماعية 52
I.4.4.2. وظائف التمثلات الاجتماعية 54
I.5.4.2. المنطقة الصامتة للتمثلات..... 56
I.5.2. المقاربة البنيوية للتمثلات الاجتماعية.....57
I.1.5.2. نظرية النواة المركزية والعناصر المحيطة 58
I.2.5.2. وظيفة النواة المركزية 59
I.3.5.2. العناصر المحيطية بالنواة المركزية للتمثلات الاجتماعية..... 59
I.4.5.2. خصائص النظام المركزي والنظام المحيطي للتمثلات 61
I.5.2. المقاربة السوسيوديناميةة 61
I.1.5.2. نظرية المبادئ المنظمة 62
I.2.5.2.أشكال الإرساء الثلاث(النفسي والاجتماعي والنفس-اجتماعي).....62
I.6.2. فضاء دراسة التمثلات الاجتماعية 64
I.2.6.2. التمثلات الاجتماعية: العلاقات والتمفصلات.....66
I.7.2. التمثلات الاجتماعية والمفاهيم الكبرى: محاولة للتمييز.....68
I.1.7.2. التمثل الاجتماعي و المعرفة الاجتماعية 69
I.2.7.2. التمثل و الإدراك الاجتماعي 72
I.3.7.2. التمثلات الاجتماعية والمعتقدات 73
I.4.7.2.التمثلات الاجتماعية والإيديولوجيا 76
I.5.7.2. التمثلات الاجتماعية والصورة الاجتماعية 78
I.6.7.2. التمثل والاتجاه 79
I.7.7.2. التمثل والرأي.....80
I.8.2. منهجية دراسة التمثلات الاجتماعية.....81
I.1.8.2.المناهج الاستفهامية في دراسة التمثلات 82

I.2.8.2. منهجيات التداعي 84
I.3. خلاصة الفصل 85

الفصل الثاني: نظرية الهُوية الاجتماعية.....88

II.0. تمهيد.....91
II.1. مفهوم الهُوية : محاولة للتأصيل. 93
II.1.1. المعنى الاشتقاقي والاصطلاحي لكلمة (هُوِيَّةُ).....93
II.2.1. الهُوية في بعض المعاجم الأجنبية 94
II.3.1. الهُوية في التراث الفلسفي.....95
II.2. الهُوية في العلوم الإنسانية 97
II.1.2. الهُوية في الدراسات الانتربولوجية 97
II.2.2. الهُوية من المنظور السوسيولوجي.....99
II.2.3. الهُوية في علم النفس الاجتماعي..... 105
II.1.3. مفهوم الذات 106
II.2.3. تصور "وليام جيمس" لمفهوم الذات..... 106
II.3.3. تصور "جورج هيربرت ميد" لمفهوم الذات..... 108
II.4.3.تصور ألبورت لمفهوم الذات..... 108
II.5.3. "تاجفل، تيرنير" ونظرية الهُوية الاجتماعية 109
II.6.3. التصنيف والمقارنة والهُوية الاجتماعية..... 113
II.7.3. الهُوية في المنظور البيئوي-الذاتي 115
II.3. خلاصة الفصل 118

الفصل الثالث: التمثلات والهُوية ، العلاقة، السيرورة و الدينامية.. 118

III.0. تمهيد 119
III.1. العلاقات الممكنة بين الهُوية والتمثلات الاجتماعية 120
III.1.1. المقاربة الأولى: الهُوية نتيجة للتمثلات 121

III.2.1. المقاربة الثانية: التمثلات أداة هوياتية 121
III.3.1. المقاربة الثالثة: الارتباط الانعكاسي بين الهُوية والتمثل 122
III.2. مفهوم الذات والتمثلات الاجتماعية 122
III.3. سيرورة التمثلات والشعور بالهُوية 124
III.4. السيرورات النفسية-الاجتماعية لثبات وتحول التمثلات 126
III.5. السيرورات والدينامية الهوياتية 125
III.6. المقاربة البيئوية الذاتية 130
III.1.6. اللاشعور المعرفي 131
III.2.6. البيئة الداخلية 132
III.3.6. قياس الهُوية النفسية-الاجتماعية 134
III.1.3.6. باحث الهُوية النفسية الاجتماعية IMIS 134
III.2.3.6. المثلث الهوياتي 136
III.3.3.6. صدى الكلمات 138
III.7. خلاصة الفصل 140

الفصل الرابع: مهنة التدريس: التمثلات والهُوية 141

IV.0 . تمهيد 144
IV.1 . المهننة كمدخل لرسم معالم هوية مهنية للفاعل التربوي 145
IV.2 . الوظيفة والموظف 148
IV.3 . التنشئة في سياق العمل وانبناء التمثلات المهنية 149
IV.4 . من التمثلات الاجتماعية إلى التمثلات المهنية 151
IV.1.4 . التمثلات المهنية 152
IV.2.4 . التفكير الاجتماعي والتفكير المهني 154
IV.4.4 . النفاذ ية ما بين التمثلات الاجتماعية والتمثلات المهنية 157
IV.5 . الهُوية المهنية بعد من أبعاد الهُوية الاجتماعية 158

IV.1.5 . الهُوية المهنية للفاعل التربوي 161
IV.2.5 . عناصر بناء الهُوية المهنية وعوامل التباسها 162
IV.3.5 . السياقات السوسيومؤسساتية لإنتاج التمثلات المهنية للفاعل التربوي 164
IV.4.5 . محددات الهُوية المهنية للفاعل التربوي 166
IV.6 . خلاصة الفصل 172

الفصل الخامس: التمثلات الهوياتية وقواعد الانضباط المهني والأخلاقي 175

V.1. علم النفس الاجتماعي للتنظيمات 176
V.2. حول مفهوم الالتزام التنظيمي 178
V.1.2. مفهوم الالتزام: المجالات والأنواع 179
V.2.2. المفهوم وتطوره 181
V.1.2.2. نظرية التبادل 182
V.2.2.2. المقاربة العاطفية 183
V.3.2.2. المقاربة متعددة الأبعاد 184
أ.الالتزام العاطفي 187
ب.الالتزام المحسوب 187
ج. الالتزام المعياري 188
V.3. آليات الالتزام المهني حسب النظم التشريعية والوسائل القانونية 190
V.1.3. البعد الانضباطي في قانون الوظيفة العمومية 190
V.2.3. هيأة المراقبة التربوية و دورها في تعزيز البعد الانضباطي: 194
V.3.3. البعد الأخلاقي في نظام الوظيفة العمومية 195
V.4.خلاصة الفصل 196

القسم الثاني: الشق المنهجي والتطبيقي

الفصل السادس: التأطير النظري والمنهجي لأطروحة البحث..... 194

I.0. تمهيد 196

I.1. اشكالية البحث 198

I.1.1 .أسئلة البحث..... 203

I.2.1. فرضيات البحث..... 204

I.2. منهجية البحث: السيرورة والأدوات ومعالجة المعطيات. 206

I.1.2. أجرأة مفاهيم البحث..... 208

I.3. مجتمع البحث ووحداته الإحصائية..... 208

I.4.أدوات جمع بيانات ومعطيات البحث. 210

I.1.4. باحث الهُوية النفسية الاجتماعية 210

I.2.4. قياس أبعاد الهُوية المهنية للفاعل التربوي..... 214

I.2.2.4. سلم قياس الكفاءة الذاتية 216

I.3.2.4. سلم قياس تقدير الذات..... 219

I.4.2.4. سلم قياس التطور المهني..... 220

I.5.2.4. مقياس الالتزام المهني 221

I.6.4. دواعي و مبررات اختيار الأدوات والمقاييس..... 222

I.7.4. آليات تحليل بيانات البحث 223

I.1.7.4. الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS 223

I.2.7.4. برنامج IRaMuTeQ لتحليل النصوص والمفردات..... 226

I.5. خلاصة الفصل 227

الفصل الثامن: الدراسة الكشفية لميدان البحث 228

II.0. تمهيد 232

II.1. تحليل نتائج الدراسة الكشفية الأولية 233

II.1.1. الخصائص السوسيوديمغرافية لعينة البحث التجريبية 233

II.2.1.الخصائص السوسيومهنية لعينة البحث التجريبية 234

II.3.1.اختبار مقاييس البحث وجودتها السيكومترية..... 238

II.4.1.باحث الهُوية النفسية الاجتماعية IMIS 240

II.2.خلاصة الفصل..... 242

الفصل التاسع: نتائج البحث الميداني: التحليل والتفسير..... 240

III.0.تمهيد 244

III.1. نتائج البحث: التحليل والتفسير 245

III.1.1. الخصائص السوسيوديمغرافية لعينة البحث..... 245

III.2.1.الخصائص السوسيومهنية لعينة البحث..... 248

جدول 30:توصيف عينة البحث حسب توعية الاطار ومجال العمل. 252

III.3.1. دقة مقاييس البحث السيكومترية..... 252

III.2. التحليل الإحصائي الوصفي لمقاييس البحث 255

III.1.2. نتائج سلم قياس الكفاءة الذاتية..... 256

III.2.2. نتائج سلم مقياس تقييم التطور المهني 262

III.3.2. نتائج سلم مقياس تقدير الذات 266

III.4.2. نتائج سلم مقياس الالتزام التنظيمي 268

III.3 العلاقات الإحصائية بين متغيرات البحث 277

III.4. تحليل التباين 279

III.1.4. اختبار (T) لعينيتين مستقلتين INDEPENDAT SAMPLE T-TEST 279

III.2.4 تحليل التباين الأحادي ONE-WAY ANALYSIS OF VARIANCE..... 282

III.5. نتائج باحث الهُوية النفسية الاجتماعية IMIS 295
III.1.5. تمثلات مهنة التدريس ودلالتها 295
III.2.5. التحليل الانحداري للوحدات التمثلية المرتبطة بمهنة التدريس. 300
III.3.5. الفضاء الأساسي لهوية الفاعل التربوي..... 302
III.4.5. نتائج المرحلة الثالثة من IMIS..... 306
II.6. خلاصة الفصل 309

الفصل التاسع: مناقشة نتائج البحث..... 310

IV.0. تمهيد 311
IV.1.التذكير بإشكالية البحث..... 312
IV.2. مناقشة نتائج البحث 313
IV.1.2. مناقشة نتائج الفرضية الأولى 313
IV.2.2. مناقشة نتائج الفرضية الثانية. 316
IV.3.2.مناقشة نتائج الفرضية الثالثة. 320
IV.4.2. مناقشة نتائج الفرضية الرابعة..... 323
IV.3.خلاصة الفصل 324
خاتمة البحث وتطلعاته 325
قائمة المراجع. 328
فهرس الجداول.....336
فهرس الملاحق.....339

قائمة الخطاطات والرسوم التوضيحية والبيانية

رسم توضيحي 1: المنظور النفس-اجتماعي..... 44

رسم توضيحي 2: عناصر النموذج التصويري. 47

رسم توضيحي 3: فضاء دراسة التمثلات الاجتماعية..... 62

رسم توضيحي 4: توصيف العناصر الأساسية للتمثلات الاجتماعية. 87

رسم توضيحي 5: الذات حسب تصور وليام جيمس..... 105

رسم توضيحي 6: الذات حسب جورج هربرت ميد..... 106

خطاطة 1: توصيف نظرية الهُوية الاجتماعية 112

خطاطة2 : المكونات الثلاث المتدخلة في تشكل هوية الفرد..... 119

رسم توضيحي 7: وصف تخطيطي لسيرورات التمثلات والشعور بالهُوية 124

رسم توضيحي 8: المكونات الأساسية للدينامية الهوياتية..... 139

رسم توضيحي9: توصيف الانتقال من التمثلات الاجتماعية إلى التمثلات المهنية..... 155

رسم توضيحي 10: الهُوية الشخصية، الهُوية المهنية، الهُوية الاجتماعية..... 161

رسم توضيحي 11: العناصر الفاعلة في تشكل الهُوية الشخصية. 162

رسم توضيحي 12: توصيف متغيرات البحث والمؤشرات والأبعاد المستهدفة بالقياس. 209

شكل1 : وصف تخطيطي لسيرورات تشكل هوية الفاعل التربوي المهنية..... 165

شكل2 : وصف تخطيطي لمكونات وسيرورات الالتزام التنظيمي..... 183

شكل 3: الفضاء الأساسي للهوية الاجتماعية..... 212

شكل 4: توصيف لتوزيع بنود مقياس الكفاءة الذاتية..... 219

تمثيل مبياني 1: متوسطات بنود الكفاءة الذاتية والكفاءة العامة..... 256

تمثيل مبياني 2: مواقف عينة البحث فيما يخص تقدير كفاءتهم المهنية. 258
تمثيل مبياني 3: مواقف عينة البحث فيما يخص تقييم تطورهم المهني. 262
تمثيل مبياني 04: مواقف عينة البحث فيما يخص تقديرهم لذواتهم. 265
تمثيل مبياني 5: مواقف عينة من بنود الالتزام العاطفي. 269
تمثيل مبياني 06: مواقف عينة البحث فيما يخص الالتزام المحسوب. 271
تمثيل مبياني 07: مواقف عينة البحث فيما يخص الالتزام الأخلاقي. 273
تمثيل مبياني 08: تمظهرات الالتزام التنظيمي لدى عينة البحث. 274
رسم بياني 01:اختبار التوزيع الطبيعي (CN) تبعا لمتغير النوع. 277
رسم بياني 02: التوزيع الطبيعي لمتغير (CN) تبعا لنوعية الاطار. 280
رسم بياني 03: متوسطات الالتزام العاطفي تبعا للفئات العمرية. 282
رسم بياني 04: متوسطات الالتزام الأخلاقي تبعا لمتغير الفئات العمرية. 283
رسم بياني 5: متوسطات الالتزام العاطفي تبعا للمستوى الدراسي. 286
رسم بياني 6: متوسطات الالتزام الأخلاقي تبعا للأقدمية في مؤسسة العمل. 288
رسم بياني 7: متوسط الالتزام العاطفي تبعا لمتغير مستوى الدخل. 290
شكل5 :وصف تخطيطي لتمثلات الفاعل التربوي لمهنة التدريس. 296
تمثيل مبياني 9: نسب الوحدات التمثلية حسب أقسامها التصنيفية. 298
شكل6 : توصيف للفضاء الأساسي لهوية الفاعل التربوي. 300

لائحة المختصرات

SPSS: الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية.
«Statistical Package for the Social Sciences»

IRaMuTeQ: التحليل المتعدد لبيانات النصوص والاستمارات.
«Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires»

IMIS: الباحث أو الكاشف متعدد المراحل للهوية الاجتماعية
«Investigateur multistade de l'identité sociale»

URs: "الوحدات التمثلية". «Unités Représentationnelles»

CA: التزام عاطفي. Commitment affective

CE: التزام محسوب. Commitment continuance

CN: التزام أخلاقي (معياري). Commitment normative .

مقدمة عامة

يعرف التعليم العمومي ببلادنا مجموعة من الاختلالات والأعطاب، والمشكلات الجوهرية والأزمات المزمنة والمتتالية، هذه الاختلالات تمس بشكل جذري كل مكونات العملية التعليمية، وقد عملت الدولة جاهدة بُعيد الاستقلال مباشرة على وضع مخططات واستراتيجيات من أجل إصلاح المنظومة التربوية ابتداء من توصيات (اللجنة الرسمية لإصلاح التعليم سنة 1957، واللجنة الملكية لإصلاح التعليم 1958-1959)، ثم بعد ذلك توالت اللجان المختلفة والمناظرات المتعددة (مناظرة المعمورة 1964، مناظرة افران الأولى والثانية، 1970-1980)، هذا فضلا عن المخططات بأنواعها الثلاثية والخماسية (1965-1967، 1981-1985)، وبعد الخطاب الملكي السامي ليوم السادس (06) من نونبر سنة 1995، تم إعداد ميثاق أساسي لإصلاح التعليم، سمي بالميثاق الوطني للتربية والتكوين (1999)، ليعلن بعد ذلك فشل تنزيله، ليأتي المخطط الاستعجالي ما بين(2009-2012) لاستدراك التأخر في تنزيل مقتضيات الميثاق الوطني، ليتوج هذا المسار الإصلاحي بالرؤية الاستراتيجية (2015-2030)، ثم قانون الإطار(17-51).

ورغم هذه الترسانة من اللجان والهيئات والمخططات والمشاريع والبرامج والرؤى والاستراتيجيات التي ترسم السياسات العامة فيما يخص إصلاح المنظومة التربوية، إلا أنها لم تولي العنصر البشري القدر الكافي من الأهمية وبالأخص الفاعل الأول في المنظومة التربوية ألا وهو "المدرس"، باعتباره العنصر الأساسي في هذه المنظومة. وقد استرعى انتباهنا تقرير المجلس الأعلى للتربية والتعليم لسنة 2018، حيث لأول مرة ترد فيه كلمة "هوية مهنية"، إذ تكررت لمرتين في محتوى التقرير، الأولى حين الحديث عن مأسسة الوضع المهني، الذي يعطي مسارا تتبني داخله الهُوية المهنية للفاعل التربوي، والثانية في سياق الإشارة إلى معايير ولوج المهن التربوية، حيث يعتبر التقرير أن*" الاختيار الواعي لمهنة من المهن التربوية، والميل الفعلي لمزاولتها، وتملك المعارف والكفايات الضرورية لذلك، من الشروط الأساسية لولوجها، ولتشكُّل الهُوية المهنية المرتبطة بها".*(تقرير رقم 2018/3، ص 50).

فواقع التعليم اليوم يوحي بأزمة حقيقة ترخي بظلالها على المنظومة التربوية ككل، الأمر الذي يطرح استفهاما كبيرا حول طبيعة هوية الفاعل الأول في هذا القطاع الحيوي وكيفية تشكلها وانبنائها وتطورها. وباعتباره العنصر المركزي في المنظومة التربوية، فإن موقعه البؤري في هذه المنظومة يشكل "واسطة الرحى" في فهم الأزمة والتردي الذي يعيشه قطاع التربية والتكوين. وانطلاقا من هذا الأساس ولفهم طبيعة هذه الأزمة والتردي فإننا نراهن في إطار مشروع أطروحتنا هاته على التمثلات الاجتماعية لفهم الكيفية التي تنبني وتتشكل وتتطور بها هوية الفاعل التربوي داخل المنظومة التعليمية، وبالتحديد ضمن السياقات التفاعلية التي تساهم في إنتاج قيمه الأخلاقية والمهنية.

فمفهوم التمثل يحتل مكانة هامة في علم النفس الاجتماعي منذ بداية النصف الثاني من القرن العشرين. وقد اشتغل على هذا المفهوم وطوره وأدخله إلى علم النفس سيرج موسكوفيسي Serge Moscovici، في دراسته لتحول نظرية علمية (التحليل النفسي) إلى تمثل اجتماعي. وآنيا تجاوز التمثل الاجتماعي مجال علم النفس الاجتماعي، ليتم تداوله بكثافة في حقل العلوم الإنسانية وتطور ليشمل مجالات وتخصصات مختلفة ومتعددة. ولعل حضوره وانتشاره على ضفاف مجالات علمية متباينة، جعله حقلا معرفيا واسعا وشاسعا و"ليس من السهولة بمكان الإحاطة به، وهذه هي حقيقته" كما يقول سيرج موسكوفيسي (Moscovici 1976, p.39). وقد ساهمت أبحاث هذا العالم في فتح آفاق واسعة لباحثين في مجالات مختلفة وتخصصات متعددة للتعمق أكثر في التنقيب والبحث العلمي في حقل التمثلات الاجتماعية. مما جعل مفهوم التمثلات يلعب دورا مهما في تجديد علم النفس الاجتماعي، ويحتل موقعا مركزيا في العلوم الإنسانية ومختلف التخصصات المعرفية (Jodelet, 2014).

وتعتبر التمثلات الاجتماعية بمثابة الخلفية الفكرية ومنبع بناء الهُوية المهنية لدى الفاعلين التربويين باعتبارهم منخرطين في سياق الوظيفة العمومية وباعتبارها(الهُوية المهنية) بعد سينضاف إلى هويتهم النفسية والاجتماعية. فالفاعلون التربويون بقطاع التربية والتكوين يشتغلون داخل بيئة مهنية، تشكل المؤسسات التعليمية فضاءها وحجرات الدراسة

واقعها، وذلك في إطار تفاعلات إدارية ومهنية ما بين قطبين مختلفين الأول اداري والآخر تربوي.

وتتحدد إشكالية هذا البحث ضمن منظور نفسي-اجتماعي حيث ستتناول من جهة، موضوع التمثلات الهوياتية (المعتقدات، التصورات، الآراء، المواقف، الاتجاهات، الأحكام، المقارنة، التصنيف...) باعتبار التمثلات أداة ووسيلة تفسير وتبرير لمختلف التصرفات والسلوكات السائدة بالوسط المهني، ومن جهة أخرى يدخل موضوع هذه الأطروحة ضمن مجال علم النفس التنظيمات، إذ سينكب على دراسة مدخلات و مخرجات الالتزام التنظيمي، وأثر ذلك على سلوك الفرد وفاعليته داخل بيئة عمله.

ولبسط اشكالية هذه الأطروحة، سيتم مقاربتها من خلال شقين نظري وآخر تطبيقي، حيث مهدنا في القسم الأول بالتأصيل النظري للمفاهيم الكبرى المرجعية في هذا البحث وتناولها في شموليتها وعموميتها وذلك بتخصيص فصلين كاملين لمفهومي التمثلات الاجتماعية والهُوية الاجتماعية والاقتراب منهما بنفس المنطق من حيث التناول النسقي والتدرجي، لنقف في الفصل الثالث عند أهم التقاطعات والعلاقات الممكنة بين هذين المفهومين المركزين في سياق أطروحة بحثنا. وقد أسهبنا فيه بشيء من التفصيل في نظرية البيئوية الذاتية، التي تأسس علميا للهوية من خلال التمثلات الاجتماعية، حيث تنظر إليها باعتبارها فكرا تمثليا. وبعد هذا التمهيد النظري والتقعيد العلمي لمفاهيم البحث انتقلنا في الفصل الرابع إلى الحديث عن التمثلات المهنية، التي أساسها مهننة مهنة الفاعل التربوي بقطاع التربية الوطنية، بينما أفردنا الفصل الخامس لاستجلاء معالم مفهوم الالتزام التنظيمي بمكوناته الثلاث العاطفية والحسابية والأخلاقية، وذلك بكونه بعدا من أبعاد تشكل وانبناء الهُوية المهنية، بالإضافة إلى الوقوف عند آليات الانضباط المهني من خلال قانون الوظيفة العمومية والمستندات التشريعية والآليات "المِسطرية" والضوابط المؤسساتية والنظم الأخلاقية المرجعية المؤطرة لمهنة التدريس.

وبعد الخوض في مختلف المفاهيم والأسس النظرية للبحث جعلنا من السادس لحظة تأطير نظري ومنهجي لأطروحة البحث، وذلك من خلال تحديد مسارات اشكاليته وفرضياته، ثم منهجيته وأدوات تحليل نتائجه وتصنيف معطياته. واستعرضنا في السابع

الدراسة الاستطلاعية ومميزات مجتمع البحث وعينته، لنمر إلى تعميق الدراسة الميدانية بعد فحص مقاييس البحث ونجاعتها في استيقاء المعلومات من ميدان البحث، وقد خصصنا الفصل الثامن لعرض نتائج الدراسة الميدانية بعد تناولها بالتحليل والتفسير، حيث وقفنا عند المميزات والمواصفات الإحصائية لعينة البحث النهائية وبينا العلاقة بين مختلف متغيرات البحث، من خلال التحليل الكمي لمختلف معطياته. في حين سيتم التذكير في الفصل التاسع بإشكالية البحث ومناقشة فرضياته، ثم سننهي بخاتمة تحتوي حدود البحث وتطلعاته.

أما على مستوى منهجية البحث وأدواته، فقد اعتمدنا على أداتي المقابلة والاستمارة، وعملنا على ترجمة مجموعة من المقاييس إلى اللغة العربية والتي تتميز بالثبات والصدق وهي مقاييس تم استعمالها من قبل باحثين في علم النفس الاجتماعي سواء في سياق "فرانكفوني" أو "أنجلوساكسوني"، وقد تم اختبار هذه المقاييس في مرحلة استطلاعية ليتم بعد ذلك تمريرها في مرحلة لاحقة على عينة البحث من خلال أداة الاستمارة. ولقياس تقييم الفاعل التربوي لمساره المهني قمنا ببناء مقياس يهدف إلى تقييم النمو المهني، وقد استلهمنا مفرداته من مجموعة من الدراسات اشتغلت على موضوع الهُوية المهنية للفاعلين التربويين. ومن جانب آخر قمنا أيضا بتوظيف مبيان الهُوية النفس-اجتماعية للباحثة "زافالوني، Zavalloni"، وهو أداة يتم تمريرها عبر مرحلتين، حيث طَوْرُها الأول والثاني يمرران في شكل استمارة بينما الطَوْرُ الثالث يتم من خلال مقابلة. وقد سبق للباحث المصطفى حدية تطبيقه في سياق أطروحته الجامعية حول (التنشئة والهُوية لدى الطفل القروي المتمدرس، 1987)، لكن في نسخته الأولى (1984)، بينما تعتمد هذه الدراسة على "باحث الهُوية النفسية الاجتماعية متعدد المراحل IMIS" في نسخته الثانية (Zavalloni, 2007). وفيما يخص البحث البيبليوغرافي والويب-بيبليوغرافي فقد ساعدنا برنامج Zotero على إدارة وتنسيق وتنظيم مراجع البحث من مقالات وقواميس وكتب حسب منهجية الجمعية الأمريكية لعلم النفس APA. أما فيما يتعلق بترقيم العناوين في محتوى الفصول فقد اتبعنا في ذلك الدليل المرجعي لمركز دراسات الدكتوراه "الإنسان والمجال في العالم المتوسطي" بجامعة محمد الخامس، كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط.

القسم الأول من الأطروحة

الشق النظري لأطروحة البحث

- الفصل الأول: نظرية التمثلات الاجتماعية،
- الفصل الثاني: نظرية الهُوية الاجتماعية،
- الفصل الثالث: العلاقة بين التمثلات والهُوية وديناميتهما،
- الفصل الرابع: مهنة التدريس: التمثلات والهُوية ،
- الفصل الخامس: التمثلات الهوياتية وقواعد الالتزام المهني والأخلاقي.

الفصل الأول

نظرية التمثلات الاجتماعية

I.0.تمهيد

I.1. التمثل الاجتماعي: محاولة للتأصيل

I.1.1. التمثل: من حيث اللغة والاشتقاق

I.2.1. التمثل في المجال الفلسفي

I.2. التمثلات الاجتماعية في حقل العلوم الإنسانية

I.1.2. التمثلات الاجتماعية في مجال السوسيولوجيا

I.2.2. التمثلات الاجتماعية في الدراسات الانتربولوجية

I.3.2. التمثلات الاجتماعية: مجالٌ لعلم النفس الاجتماعي

I.1.3.2. من التمثلات الجماعية إلى التمثلات الفردية

I.2.3.2. المقاربات الكبرى لمفهوم التمثلات

I.4.2. المقاربة السوسيوبنائية

I.1.4.2. بناء التمثلات الاجتماعية

I.2.4.2. محتوى التمثلات

I.3.4.2. شروط ظهور التمثلات

I.4.4.2. وظائف التمثلات الاجتماعية

I.5.4.2. المنطقة الصامتة للتمثلات

I.5.2. المقاربة البنيوية للتمثلات الاجتماعية

I.5.2.المقاربة السوسيو-دينامية

I.6.2. فضاء دراسة التمثلات الاجتماعية

I.7.2. التمثلات الاجتماعية والمفاهيم الكبرى المرتبطة بها

I.8.2. منهجية دراسة التمثلات الاجتماعية

I.9.2. خلاصة الفصل

I.0. تمهيد

يعتبر مفهوم التمثلات من المفاهيم الحديثة في حقل العلوم الإنسانية، ويرجع الفضل إلى عالم علم الاجتماع الفرنسي إميل دوركايم الذي أدخل مفهوم التمثلات إلى حقل العلوم الإنسانية، حينما استعمل لفظ "التمثلات الجمعية" سنة 1898، وظل هذا المفهوم حبيس علم الاجتماع، حتى سنة 1961، حين كتب سرج موسكوفيسي كتابه الشهير، التحليل النفسي صورته وجمهوره، « la psychanalyse son image et son public »، والذي اشتغل فيه على التمثلات الاجتماعية للتحليل النفسي السائدة آنذاك في المجتمع الفرنسي، الشيء الذي فتح الباب على مصراعيه للباحثين في مختلف العلوم (التاريخ، علم الاجتماع، الأنثروبولوجيا، علم النفس بمختلف فروعه، التحليل النفسي، علم التدبير،...) لاستخدام هذا المفهوم، ذو الأبعاد المختلفة والدلالات المتعددة حسب سياق استعمالاته في مختلف العلوم الإنسانية والاجتماعية وغيرها.

ويأتي هذا الفصل من أجل التدقيق اللغوي في هذا المفهوم، وذلك بالوقوف على معانيه في المعاجم المختلفة العربية منها والأجنبية و ولكي نتوسع أكثر في التنقيب والتقصي عن دلالات مفهوم التمثل ومسار تطوره، سنطرق باب القواميس الفلسفية للتفتيش أكثر عن معاني التمثل وامتداداته، ثم موقعته تاريخيا كمفهوم تناولته العلوم الإنسانية خاصة علم الاجتماع والأنثروبولوجيا وساهم في تحليل الظواهر الاجتماعية والنفسية، هذا من جهة، ومن جهة أخرى كمفهوم لعلم النفس الاجتماعي فتح قارة واسعة للبحث والتقصي العلمي ، حتى أضحى مفهوما مشتركا للكثير من العلوم.

وسينكب هذا الفصل أيضا على دراسة سياقات انتشار استعمال هذا المفهوم في حقل علم النفس الاجتماعي من خلال جينالوجيا انبناء المفهوم إضافة إلى الوقوف عند مختلف النماذج النظرية التي تم تطويرها من قبل الباحثين في حقل التمثلات الاجتماعية، وفيما تفيد التمثلات الاجتماعية(وظائف التمثلات)، وكيفية تشكلها وإنبنائها (سيرورتي الوضعنة والإرساء)، إلى جانب الوقوف عند فضاء التمثلات الاجتماعية، والإشارة إلى المفاهيم المرتبطة أو المتداخلة معها، ثم استجلاء طريقة ومنهجية دراسة التمثلات الاجتماعية.

كما سنحاول في تناولنا للموضوع الرجوع إلى النصوص الأصلية والمُؤَسسة، والمقاربات المركزية التي عالجت مفهوم التمثلات الاجتماعية، حيث سنتقيد بالاطار العام لعلم النفس الاجتماعي باعتبار التمثلات موضوعا أساسيا لهذا العلم، ولاشك أن اصطلاح التمثلات يفتح الباب على مصراعيه أمام مفاهيم كبرى قريبة أو تشكل محتوى مفهوم التمثلات (المعتقدات، الآراء، الإيديولوجيا، الصور، المواقف..) وتمثل في حقيقتها الموضوعات الكبرى Les *thêmata* والتصنيفات الأساسية للفكر والمنطق، والفهم المشترك Sens Commun.

وفي هذا الصدد يسعى هذا الفصل إلى الاقتراب من هذا المفهوم وفقا للمنطق التالي: حيث سنتعرض بالبحث إلى الأصول اللغوية لمفهوم التمثلات ونتقفى معانيه في الفكر الفلسفي، ثم سننتقل إلى رصده في العلوم الإنسانية وبالتحديد الأنثروبولوجيا وعلم الاجتماع، ثم سنقاربه من زاوية علم النفس الاجتماعي حيث سنخصص الحيز الأكبر والمساحة الأشمل لاستجلاء دلالات ووظائف وفضاءات وطرق انبناء واشتغال وانتظام وتطور هذا المفهوم من منظور علم النفس الاجتماعي، وبتعبير أكثر عمومية سنحاول استجلاء الكيفية التي يصنع بها الفرد تمثلاته في سياق التفاعلات المجتمعية والشخصية والبيئية.

I.1. التمثل الاجتماعي: محاولة للتأصيل

نجد أن ثمة تعريفات عديدة لمفهوم "التمثل" أو التمثلات، ولأن المعاني الكثيرة تعيق الفهم أكثر مما تيسره، ارتأينا البحث بإيجاز واقتضاب شديدين عن الأصول اللغوية لهذه الكلمة، ولعل تقفي الجذور الاشتقاقية لهذا المفهوم سيتيح لنا تمنيع المصطلح من الوقوع في الخلط الدلالي على المستوى اللغوي، ولهذا السبب رأينا أنه لابأس من الاطلاع على أصول كلمة التمثل وما تحمله من معاني ودلالات لغوية مختلفة في القواميس والمعاجم العربية والأجنبية وكذا الفلسفية.

I.1.1. التمثل: المعنى الاشتقاقي واللغوي

ترجع كلمة التمثل في اللغة العربية إلى الجدر اللغوي "مَثل"[1] ويعني ضرب المثل، والتشبه وتصور المثال. فقد أورد ابن منظور في معجمه الكبير لسان العرب التمثل بمعنى ضرب المثال للشيء " تَمثل فلان ضرب مثلا، وتمثل بالشيء ضربه مثلا[2]. و يقال أيضا تمثل بالشيء، ضربه مثلا[3]. وبين يديه مثُل. وبالشيء: ضربه مثلا.[4]

أما في اللسان الفرنسي فيرجع الأصل الاشتقاقي لكلمة représentation إلى الجذر اللاتيني reproesentatio, de reproesentare كما ورد في معجم le petit robert، وتعني فعل المثول أمام أعين أو في ذهن شخص ما. ونقصد بها أيضا فعل استحضار موضوع أو مفهوم في حالة غيابه في صورة أو هيئة أو علامة...[5]

و يحيل التمثل أيضا إلى عملية استحضار ظاهرة أو فكرة أو شيء... ومثوله بواسطة علامة أو رمز أو مؤشر أو صورة أو شكل أو رمز أو أمارة.... فمثلا الكتابة هي تمثل للغة

---

[1] الامام العلامة ابو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور الإفريقي المصري: لسان العرب، المجلد الحادي عشر، دار صادر بيروت، (دون الاشارة إلى سنة النشر) ص 611.

[2] المرجع نفسه.

[3] ورد نفس المعنى في القاموس المحيط، وقد مثل به تمثيلا وامتثله وتمثله – وبه، والصفة ومنه "ومثل الجنة التي" (الرعد 35)، محمد الدين محمد بن يعقوب الفيروز بادي: القاموس المحيط، دار الحديث-القاهرة، ط 2008، ص 1508.

[4] وجاء كذلك في معجم الوسيط، تمثل الشيء: تصور مثاله. ويقال: أمثل الشيء له. وتعني كذلك تشبه فيشكل صورة..."المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، الطبعة 4، 2004 ص 853-854.

[5] Le nouveau petit Robert de langue française (2010), p.2205.

المنطوقة. وفي علم النفس يحيل التمثل على الإدراك والصورة العقلية، ويرتبط محتواه بموضوع أو وضعية أو مشهد، متمثَّل من طرف شخص معين[1].

ونجد أن بعض المعاجم استعملت التمثيل أو البيان مقابل لكلمة représentation، والوصف تمثيلي أو نموذجي[2]. لكن لا نعني بها تصور المثال واستحضار صورة لشيء في حال غيابه. وإنما يطلق التمثيل على العينة في الدراسات والأبحاث حين تكون نموذجية في تمثيلها لشريحة البشر، مثلا الذين تجري الدراسة على عينة منهم[3].

كما نجد أن مصطلح "analogie"، مقابله هو الآخر في اللغة العربية لفظ التمثيل. والتمثيل في المنطق هو الحكم على شيء معين لوجود ذلك الحكم في شيء آخر مشابه به في صفات معينة. على اعتبار أن أول من استخدم التمثيل في سياق الفلسفة هو الفيلسوف اليوناني أفلاطون في محاورتي "السياسة" و"طيماوس" حين شبه صورة الخير بالشمس، على أساس أن صورة الخير في العالم المعقول تقوم بدور مشابه لدور الشمس في العالم المحسوس[4].

وفي المعجم الموسوعي لعلم النفس تم ترجمة Assimilation، كمقابل للتمثل وأوردت الموسوعة معنى التمثل في سياقه البيجاوي، وبالضبط "التمثل الذهني" الذي يعني "اندماج أشياء في مخططات السلوك، إذ أن هذه المخططات ليست سوى النقاط الرئيسية من الأعمال التي يمكنها أن تتكرر تكرارا فاعلا". ومقال ذلك أن ثمة تمثلا عندما يطبق طفل صغير على دمية متحركة، بعد أن اكتشف أن بوسعه أن يجعل الجلاجل ترن حين يسحب حبلا صغيرا، ذلك العمل نفسه ليجعلها تصدر الاشارات[5]. وكذلك الطفل الذي يصنف أشياء أو يعدها، فانه يماثلها بأطر من المنطق والرياضيات (أصناف، أعداد) هي بنيات يبنيها الفرد. ومن تنسيق المخططات، التي تجري بتمثل متبادل، تولد القصدية، الرباط الذي لا تنفصم عراه بين الفرد

---

[1] Le petit Larousse (2010). P.923.

[2] الدكتور لطفي الشربيني: موسوعة شرح المصطلحات النفسية، دار النهضة العربية، بيروت، ط 01، سنة 2001، ص 313.

[3] ونقول عينة ممثلة ومقابلها بالإنجليزية Representative sample، وكذلك الاصطلاح الشائع في القانون، التمثيل النسبي représentation proportionnelle، الذي يطلق على نظم خاصة بالتصويت تهدف إلى ضمان تمتع كافة الأشكال المختلفة للرأي في بلد، بتمثيل عادل في الجمعية المنتخبة، كتمثيل يتناسب مع قوتها. أحمد زكي بدوي: معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مكتبة لبنان للنشر، ط1، سنة 1982، ص 355.

[4] عبد الرحمن عيسوي: الموسوعة الفلسفية، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط01، 1984 ص426.

[5] نوربير سلامي: المعجم الموسوعي في علم النفس، ترجمة وجيه أسعد، دمشق 2001، المجلد الثاني ص 713.

والشيء[1]. وهكذا فإن دلالة التمثل في علم النفس النمائي البيجاوي تقتصر على الصورة الذهنية لدى الفرد عن موضوع معين في حالة غيابه (الفرد- الشيء) بمعزل عن تأثير الوسط الذي يعيش فيه الفرد.

نلاحظ انطلاقا من الاشتقاقات والمعاني اللغوية لكلمة تمثل، أن مجمل التعريفات احتوت على كلمات مفاتيح تقربنا من معنى التمثل في مستواه الاشتقاقي، سواء تعلق الأمر بمعنى التمثل في اللسان العربي أو اللسان الفرنسي، وهذه الكلمات هي: صورة (ذهنية)، ذات، موضوع، أمارة، رمز، إدراك، عملية، استحضار موضوع في غيابه... وهي مفردات تكررت في مجمل التعريفات ولا يمكن تصور دلالة للتمثل بدونها. ونخلص من هذا التمهيد اللغوي لمعنى التمثل، أن مصطلح التمثيل والتمثل لهما نفس المعنى إذ ا قصدنا بالتمثيل، تمثيل موضوع على مستوى الذهن في حالة غيابه، لكن سنحتفظ بمصطلح التمثل في سياق أطروحتنا لأننا نراه هو الأنسب وطبيعة المعنى الذي نروم اليه.

I.2.1. التمثل في المجال الفلسفي

وردت كلمة représentation في معجم "الالاند" الفلسفي بمعنى تمثيل، تَمثل، عرْض، ويعني التمثل من ضمن مايعني في سياقه الفلسفي التصور أو ما يكون ماثلا في الذهن؛ ما "يتمثله" المرء؛ ما يشكل المحتوى العيني لفعل فكري[2]. وقد استرعى انتباهنا تحقيق (ج. لا شلييه) في المعنى الاشتقاقي لكلمة تمثل، وننقله هنا كاملا كما أورده "الالاند" في هامش معجمه:

حول تمثل، تمثل représentation, repésenter وكلمات هذه العائلة الأُخَرْ. – في كلمة repésenter، بالمعنى الحقوقي، تبدو البادئة re دالة على جعل شيء أو شخص ماثلا، حاضرا هناك حيث يكون حضورا واجبا ومرتقبا. في المعنى العادي قام مقام... تبدو هذه البادئة معبرة، بالأولى، عن فكرة حضور ثان، فكرة تكرار ناقص لحضور قديم وحقيقي. لقد أمكن قول ذلك على شخص يتصرف باسم آخر، وعلى صورة عادية تعيد لنا حضور شخص

[1] وفي رأي بياجي أن مثل هذا التصرف لا تشرحه حركة ميكانيكية من الترابطات من نموذج "منبه-استجابة" ، بل ينجم عن تكامل عمل في مخطط خاص، مخطط يرسخ اتجاها إلى الحركات ويشمل إشباع حاجة أو اهتمام. نوربير سلامي، مرجع سابق، ص 713.

[2] موسوعة لالاند الفلسفية: تعريب أحمد خليل، اشراف أحمد عويدات، منشورات عويدات، بيروت-باريس، الطبعة الثانية، سنة 2001، ص 1209-1210.

أو شيء غائب، على منوالها. من هنا تمثل se représenter داخليا، شخصا أو شيئا من خلال تخيله، ومن هنا كان الانتقال، أخيرا إلى المعنى الفلسفي للتمثل . لكن الانتقال يبدو لي متسما بشيء من العنف والعسف. فربما كان ينبغي أن يقال se-représentation، وهذا محال، مما استوجب التخلي عن هذه الكلمة.- كما يبدو لي أن من المحتمل أننا لم نشْتَق نحن أنفسنا représentation من se représenter ، بل نسخناها عن vorstellung لترجمتها. إننا ملزمون اليوم على التساهل في هذا الاستعمال للكلمة؛ لكنها تبدو لي أنها شبه فرنسية ولا أظن أنها على الإطلاق بالمعنى الذي ذهب إليه هاملان في عنوان كتابه[1].

ولعل الاقتراب أكثر من هذا المفهوم وأصله الاشتقاقي، يحيلنا على العمل المشهور للفيلسوف الألماني أرتور شوبنهاور "العالم كإرادة وتمثل"، فحين الرجوع إلى العنوان الأصلي بالألمانية نجده *Die welt als wille und vorstellung*، وقد ضمن في هذا الكتاب شوبنهار أفكاره الرئيسية عن نظرية المعرفة والعالم والارادة، فيبتدأ الكتاب بالحديث عن العالم من حيث أنه مظهر؛ أي العالم من حيث هو موضوع لإدراكاتنا، عالم الأشياء وعالم الطبيعة، هذا العالم في أساسه تمثل *vorstellung*، أي أن الذات التي تدركه هي التي تجعله موضوعا لها ومن هنا فهو تمثلي *le monde ma représentation* ، أي أنا الذي أمثله على نحو ما[2]. و يقوم الإنسان حسب شوبنهاور بإعادة جميع التجارب الممكنة أو المتصورة، والمعارف الإمبريقية والعقلية عن طريق التمثل[3].

ونخلص مما سبق أن المنظور الفلسفي لمفهوم التمثل لا يختلف كثيرا عن حمولته هذا المفهوم اللغوية، فهو بالمجمل يحيل على حضور شيء أو شخص ما، في حالة غيابه. لكن

---

[1] المرجع نفسه، ص 1210. أما بخصوص الافتراض أن représentation قد تكون مشتقة مباشرة من représenter، بمعنى طابق، ناسب à correspondre...، فإنني لا أرى فيه دليلا كافيا؛ فنصوص ليبنتز، الواردة في هذه المادة لا تبدو لي أنها تتعدى فكرة المطابقة، التعبير، التكرار الرمزي لشيء في آخر. ألا يقول ليبنتز ذاته أن هذا التمثل قد يكون وقد لايكون مصحوبا بوعي؟ فهو في نظره الأساس الغيبي لما يسميه ديكارت فكرة pensée. ربما ينبغي البحث عما إذ ا كانت كلمة vorstellung غير مشتقة من sich etwas vorsellen (تمثل شيئا ما) وعما إذ ا كان الألمان أنفسهم لم ينصدموا عندما بدأ استعمالها في الإنشاء الفلسفي. (ج. لاشلييه) (لالاند ص1211). و يتضح من تعريف ليبنز أعلاه، أن لفظ التمثل يعني حضور شيء أو شخص ما، في حالة غيابه، وأن جدره الذي اشتق منه هو اللفظ الألماني vorstellung، وهي منسوخة عنه، وأنها مكونة من بادئة re وفعل presenter، وليس هناك دليل كافي أن هذه الكلمة مشتقة من الفعل طابق أو ناسب à correspondre.

[2] ابراهيم زكريا: العالم ارادة وتمثلا، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1994، ص 22.

[3] Doron Roland et Parot Françoise, (2007). Dictionnaire de psychologie Paris, 1 Ed, PUF, p.625.

في سياق التصورات الفلسفية قد يؤخذ التمثل معاني معينة، مثل ملكة التفكر بمادة عينية، وذلك من خلال نظمها في مقولات أو التكرار الرمزي لشيء في آخر...

وعلى العموم فإن التمثل في السياق الفلسفي، يبقى قاصر على ما هو عام وما هو نظري، ولم يعرف هذا المفهوم موقعته كظاهرة وكأداة الا مع ظهور العلوم الإنسانية (علم الاجتماع، علم النفس، الانثربولوجيا...).

I.2. التمثلات الاجتماعية في حقل العلوم الإنسانية

ان استعراضنا لسيرورة بناء مفهوم التمثل وتتبعها تاريخيا وكيف تم مقاربتها في مجال العلوم الإنسانية، سيتيح لنا فرضة فهم الوضعية الراهنة لهذا المفهوم ودوره في تفسير وقراءة الواقع. فتاريخيا يرجع استعمال مفهوم التمثل لأول مرة إلى عالم الاجتماع الفرنسي **دوركاييم** Durkheim **في مقاله التمثلات الفردية والتمثلات الجماعية** (1898) [1] ، وهو العالم الذي استلهم لاحقا موسكوفيسي ما كتبه وأنتجه حول أعمال حول موضوع التمثلات. ولاستجلاء الوضعية الحالية لهذا المفهوم في علم النفس الاجتماعي سنحاول التنقيب عن دلالة التمثلات في علم الاجتماع، ثم سنقف ثانيا عند معاني التمثل في الدراسات الأنثروبولوجيا، وبعد ذلك سنخصص المساحة الأكبر للاقتراب من التمثلات الاجتماعية في حقل علم النفس الاجتماعي، على أساس أن هذا ما نبتغيه ونرمي إليه؛ أي هو -مربط الفرس وبيت القصيد- في سياق بحثنا هذا.

I.1.2. التمثلات الاجتماعية في مجال السوسيولوجيا

في تناولنا لمفهوم التمثلات في حقل علم الاجتماع سنتقتصر حصرا على ما أنتجه دوركاييم، وذلك كونه كتب أعمالا مرجعية وتأسيسية استلهمها موسكوفيسي لاحقا، وارتكز عليها لبناء نظرية التمثلات الاجتماعية، وهذا ليس إلغاء لما كتبه علماء الاجتماع الآخرين في موضوع التمثلات بعد ايميل دوركاييم، لكن فقط نوع من التعاطي المنهجي في سياق بحثنا هذا.

[1] يرجع الفضل إلى عالم الاجتماع الفرنسي دوركايم Durkheim الذي خاض صراعا أكاديميا من أجل الاعتراف بعلم الاجتماع كعلم قائم بذاته، له موضوعه ونظرياته ومناهجه.

فتاريخيا نجد أن دوركايم Durkheim أول من استعمل مصطلح التمثلات الاجتماعية للإشارة إلى الحقائق الاجتماعية التي ينكب على دراستها علم الاجتماع، وهي : المعتقدات والأفكار والقيم والرموز والتوقعات التي تشكل طرق التفكير والشعور التي تتسم بالعمومية والديمومة ضمن مجتمع ما أو مجموعة اجتماعية ما والتي تتشاركها باعتبارها خاصية جماعية لها. فالتمثلات الاجتماعية هي الظواهر الفكرية المشتركة التي ينظم من خلالها الناس حياتهم وتشكل مكونات جوهرية من أي ثقافة[1].

على اعتبار أن مادة الحياة الاجتماعية لا يمكن تفسيرها بعوامل سيكولوجية محضة، أي بواسطة وعي الفرد، وهذا ما يظهر جليا في تصور دوركاييم. ولعل ما تترجمه التمثلات الجمعية هو الطريقة التي يفكر وتتفاعل بها الجماعة مع موضوع التمثل. و لفهم الكيفية التي يتمثل بها المجتمع نفسه والعالم من حوله، فهذا من طبيعة المجتمع التي يجب أخذها بعين الاعتبار، وليس الفرد[2].

وفعل التمثل لا يقتصر فقط على عامة الناس، بل كذلك علماء الاجتماع حسب دوركاييم، فالعلماء يقدمون على تصور وتمثل الفعل قبل الاقدام عليه وتصور تبعاته، والتمثلات هي المفاهيم المشتركة اجتماعيا التي يستطيع الناس من خلالها التفاعل مع العالم الطبيعي وغيرهم من الناس الذين يقابلوهم. وعليه فالواقع إنما هو واقع تشكله الظروف الاجتماعية. وفي التفاعلية الرمزية symbolic interactionism تم صوغ هذه الفكرة فيما يخص توظيف الرموز والمعاني لبناء معنى الموقف. ونجد هذا الطرح في أعمال جان بودريارد jean Baudrillard الذي يفضل مصطلح الصورة الزائفة[3].

ويرى ميد Mead أن البشر يعتمدون على رموز وتفاهمات ومواضعات مشتركة في تفاعلهم مع بعضهم البعض، ولأن البشر يعيشون في عالم زاخر بالرموز، فإن جميع عمليات التفاعل بين الأفراد تشتمل على تبادل الرموز- ان التفاعلية الرمزية توجه انتباهنا إلى تفصيلات التفاعلات الشخصية، والطريقة التي تتم بها هذه الترتيبات لإعطاء المعنى لما

[1] جون سكوت :علم الاجتماع: المفاهيم الأساسية، ترجمة محمد عثمان، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، ط 01، بيروت 2009، ص 122.

[2] Emile Durkheim, (1894) : les règles de la méthode sociologique, version électronique, disponible sur le site : http://www.uqac.uquebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html, pp.12-13.

[3] حون سكوت 2009، مرجع سابق، ص 122- 123.

يقوله ويفعله الآخرون. وينوه منظروا هذه المدرسة بالدور الذي تؤديه هذه التفاعلات في خلق المجتمع ومؤسساته. ولاشك أن المنظور التفاعلي الرمزي قد يقدم بعض الاضاءات على طبيعة أفعالنا في غضون حياتنا الاجتماعية اليومية. غير أن هذه المدرسة تتعرض للنقد لأنها تهمل القضايا الأوسع التي تتعلق بالسلطة وبالبُنى في المجتمع، وبالطريقة التي يفرضان بها القيود على الفعل الفردي[1].

وارتأى دوركاييم التصورات[2] الجمعية باعتبارها تتألف من "ضمير جماعي" أو " وعي جماعي" يتواجد بشكل خارجي بالنسبة إلى أفراد المجتمع: حيث تسبقهم في الوجود وتستمر بعد وفاتهم. ويولد الأفراد في عالم قائم مسبقا من التصورات الجمعية ومن اختلاطهم الاجتماعي، يتعلمون هذه التصورات الجمعية وينمون لديهم إحساسات بالالتزامات المعنوية ازائها. ويعني هذ الالتزام المعني أن التصورات تتخذ شكلا إلزاميا، ومن ثم فهي قادرة على تحجيم وتقييد أفعال الأفراد والعلاقات التي يبنونها مع الآخرين[3].

كما يرى أن المؤسسات الاجتماعية، ومن ثم المجتمعات بأسرها تبنى من التمثلات الاجتماعية. لأن التمثلات تمثل مجموعة التصورات المترابطة التي يتعلمها الأفراد، و تعد المؤسسات هي الوسيلة التي تتبلور من خلالها العلاقات الاجتماعية في أنماط متمايزة ومتكررة. وتتألف المجتمعات المتماسكة من أفراد تربطهم اجتماعيا تصوراتهم الجمعية المشتركة[4].

---

[1] أنتوني غيدنز: علم الإجتماع، ترجمة وتقديم الدكتور، فايز الصياغ، المنظمة العربية للترجمة، ط 4، سنة 2001 ص 76-77.

تعنى مدرسة التفاعلية الرمزية باللغة والمعنى. ويزعم "ميد" أن اللغة تتيح لنا الفرضة لنصل مرحلة الوعي الذاتي وندرك ذاتنا ونحس بفرديتنا. كما أنها تمكننا من أن نرى أنفسنا من الخارج مثلما برانا الآخرون والعنصر الرئيسي في هذه العملية هو الرمز؛ أي الاشارة التي تمثل معنى أو شئيا آخر والكلمات التي نستعملها للإشارة إلى أمور محددة هي، في واقع الأمر، رموز تمثل المعاني التي نقصدها. فكلمة الملعقة رمز نستعمله لوصف الأداة التي نستخدمها للحساء أو للأكل عموما. أنتوني غيدنز، علم الإجتماع، ترجمة وتقديم الدكتور، فايز الصياغ، المنظمة العربية للترجمة، ط 4، سنة 2001 ص 76.

[2] للأمانة العلمية حافظنا على اللفظ الذي استعمله المترجم لكلمة Representation، بالانجليزية وهو التصورات رغم أنه ترجم المفهوم في البداية بالتمثيلات، ويجدر الإشارة إلى أن العنوان الأصلي لكتاب "علم الاجتماع: المفاهيم الأساسية" بالانجليزية وهو: Sociology : the key concepets.

[3] جون سكوت، مرجع سابق، ص 123.

[4] المرجع نفسه، ص 124.

ويعتبر دوركاييم أن نسق تمثلات الإنسان للعالم ولنفسه تستمد جذورها مما هو ديني، وأن الفلسفة والعلم انبثقوا بالأساس عن الدين[1]. و على هذا الأساس يسوق تعريفا للدين على النحو الآتي "إنه نسق قوي من المعتقدات والممارسات المرتبطة بالأمور المقدسة، أي أنها، منعزلة ومحرمة، معتقدات وممارسات توحد الجانب الروحي لطائفة معينة وجميع من ينتمي اليها، والتي تسمى بالكنيسة[2]"

ويلح دوركاييم على مسألة تمثل الواقع وليس الواقع نفسه. فالواقع يصبح ثانوي بصفة أو أخرى. فهو يقترح مفهوم التمثلات الجمعية مع أخذ بعين الاعتبار التمثلات التي يتشاركها كل الناس، الإنتاج الجماعي أي؛ من طرف أفراد ينتمون إلى مجتمع معين. وهذا يخص جميع الظواهر الفكرية (الدين بطبيعة الحال وأيضا الأساطير و الفضاءات و الزمن والعلوم)[3]. وعلى هذا الأساس نجد دوركايم قد اهتم وانشغل بالعنصر الرمزي للحياة الاجتماعية.

ورغم تمييزه بين التمثلات الفردية والتمثلات الجماعية في مرحلة معينة إلا أنه في مقاله (التمثلات الفردية والتمثلات الجماعية 1898) أبرز الرابط بين التمثلات الفردية والمنظور الاجتماعي عن طريق التمثلات الجمعية، حيث اعتبر "أن الحياة الجمعية مثلها مثل الحياة العقلية للفرد، "مصنوعة" من التمثلات، وأنه من الممكن الافتراض أن التمثلات الفردية والتمثلات الجماعية، بشكل أو آخر قابلة للمقارنه[4]."

والتمثلات الجمعية تختلف من مجتمع إلى آخر ومن ثقافة إلى أخرى. ولا يمكن أيضا اختزالها إلى مجموع التمثلات الفردية، فالأمر يتجاوز مجموع التمثلات الفردية. وتحليل دوركاييم هذا في زمنه يعد ثوريا، لأنه يقر أننا لا نحتاج إلى أفراد منعزلين، لكن إلى

[1] Émile Durkheim, Les formes élémentaires de la vie religieuse, p.20. Un document produit en version numérique par Jean-Marie Tremblay, disponible sur le site web : http://classiques.uqac.ca/, consulté le 28-11-2018. «Les formes élémentaires de la vie religieuse » comporte trois méthode d'étude : une description et une analyse précise du système clanique et du totémisme des tribus australiennes, une théorie de l'essence du religieux et une interprétation sociologique des formes de la pensée humaine». José Mariette, (2004). Introduction à la sociologie, Edition Le Manuscrit,p 54.

[2] Ibid., p.51.

[3] Sylvain Delouvée,(2016).La théorie des représentations sociales : quelques repères socio-historiques, dans Crégory Lo Monaco, Sylvain Delouvé et Patrick Rateau .Les représentations sociales. Théories, méthodes et applications, Deboeck Supérieur, p.44.

[4] Ibid.,

المجموع الذي يسمح ببروز تمثلات جَمْعِية. تمثلات ثابتة تقاوم اختبار الزمن ويتشاركها المجتمع، وتحفظ تماسكه وتهيؤه إلى تفكير موحد[1].

وقد عرف هذه المفهوم خفوتا بعد وفاة دوركاييم إلا أنه منذ العقد السادس من القرن العشرين عرف انتشار وذيوعا من جديد وتم إعادة استعماله في سياقات علوم مختلفة إنسانية واجتماعية، في الإثنولوجيا والتاريخ واللسانيات والأنثروبولوجيا.

I.2.2. التمثلات الاجتماعية في الدراسات الانتربولوجية

إن جميع العلوم الإنسانية والاجتماعية، علم النفس، وعلم النفس الاجتماعي، وعلم الاجتماع، وعلم الإنسان أو الأناسة(الأنثروبولوجيا)، والاقتصاد، وعلوم الأديان، والدراسات الادبية...، تعالج بشكل متفاوت (قليلا أو كثيرا) التمثلات الثقافية. رغم أن هذه العلوم تنظر إلى هذه التمثلات من زوايا مختلفة وجد متباينة، باختلاف المنطلقات والاسس النظرية والمفاهيمية.

وفي سياق الدراسات الأنثروبولوجية يرى Dan Sperber أن التمثل يحضر من خلال أربعة مستويات، وهي التمثل نفسه، ومحتواه والمستخدم utilisateur ومُنتج التمثل، عندما يكون هذا الأخير مختلف عن المستخدم، والأمر هنا يتعلق بتمثل عقلي (ذكرى، افتراض، نية) هذه نماذ ج لتمثلات عقليه. والتمثل العقلي ليس شيء آخر غير المستخدم. و التمثلات أيضا توجد في بيئة المستخدم، فالأمر هنا يتعلق بتمثل عامي[2].

وموضوع التمثلات يعتلي مكانة مميزة في الأنثروبولوجيا، وذلك كون التمثلات الثقافية تشكل موضوعها الوحيد أو المركزي. إذ أن الاخصائيين في الأنثروبولوجيا يدرسون الدين و الاسطورة والإيديولوجيا والتصنيف والمعرفة التقنية؛ يعني بشكل مباشر التمثلات الثقافية؛ أي يدرسون المؤسسات الاجتماعية أو الاقتصادية، وهذه الدراسة تكون وفقا للتمثلات الثقافية التي تنطوي عليها[3].

---

[1]Sylvain Delouvée., op.cit., p.45.

[2]Dan, Sperber, l'étude anthropologique des représentations : problèmes et perspectives in D. Jodelet, 1989, (Ed) Les représentations sociales, Paris : PUF. p.133.

[3]Ibid., p.134.

وقد أعاد Sperber (1989) إدخال مفهوم التمثلات العقلية إلى الأنثروبولوجيا وذلك من خلال ملاحظته للحياة اليومية للناس، حيث يقوم الأنثروبولوجي بإعادة بناء تمثلاتهم الجمعية، وفي الواقع، أن هذه التمثلات المرتبطة بالأنشطة التي يلاحظها الأنثروبولوجي هي التي ترسم تمثله العقلي الخاص. إن هذه التمثلات العقلية تضيف "تمثلات عامة" يشرحها الأنثروبولوجي عندما يقدم للعلماء الآخرين تصوراته المتعلقة بعادات وأعراف المجتمع الذي تمت دراسته. تمثلات عقلية و عامة على شكل تمثلات ثقافية، تمثل بالنسبة للباحث Sperber ، الموضوعات الحقيقية التي تدرسها الأنثروبولوجيا[1].

وقد تساءل الباحث Kalaora (1997) عن "الشروط العقلية والثقافية" التي تسمح ب "اكتشاف البيئة" عن طريق تحول التمثلات الرمزية للمزارعين. هذه التمثلات تتطور في المخيال الاجتماعي ل "المزارع راعي الطبيعة" إلى " الفلاح-الصناعي-المُلوث". حيث استخلص الباحث أن الموقف الأنثروبولوجي القائم على الملاحظة جد ضروري لفهم تحولات التمثلات الاجتماعية والعقليات الناجمة عن المشكلات والقضايا المرتبطة بالبيئة" وهذا الموقف هو المبرر الذي يُعِين الأنثروبولوجيا على دراسة "الشروط التي تسمح بإنتاج التمثلات الاجتماعية والثقافية". وقد فتحت هذه الدراسة بابا واسعا للتفكير حول التحول الثقافي للنظام التمثلي حول البيئة، كما اعتبرت هذه الأخيرة موضوع مثالي وخصب لدراسة ظواهر "انتشار" الأفكار والتمثلات[2].

وفي دراسة جد قريبة من التصور النفسي الاجتماعي، تكرس أبحاث عالم الأنثروبولوجيا Laplantine (1989) إلى التخلي عن الدراسة الموسعة للتمثلات الجمعية لصالح التركيز على بعض أنظمة هذه التمثلات، ويتعلق الأمر هنا بتمثل المرض. فيما يتعلق بمادة التمثلات يجب علينا طلب –كما يقول الباحث- إظهار الروابط بين الفرد والمجتمع وذلك بالتركيز على ثلاث مجالات أساسية. "مجال المعرفة" الذي يعتبره الفرد "معرفة" ويراه الأنثروبولوجي تمثلات معرفية، ومجال القيم الذي يراه الفرد معرفة واقعية وحقيقية ويعتبره الأنثروبولوجي تمثلا، ثم "مجال الفعل" لأن التمثل يولد السلوكات. وهذا برهان على إرساء تمثلات المرض

[1]Nicolas, Roussiau et Christine, Bonardin (2001).Les représentations sociales: état des lieux et perspectives, Pierre Mardaga, Belgique, p.60.

[2]Ibid., pp.60-61.

في الثقافة الأصلية، والدليل على وجود تمثلات مختلفة، وفي الأخير التأكيد على التمثلات مؤقتة ومشروطة اجتماعيا[1]. وتجدر الإشارة إلى أن معنى التمثلات الذي يتبناه Laplantine أقرب له تصور موسكوفيسي (التمثلات الاجتماعية) من التصور الدوركايمي (التمثلات الجمعية).

ونشير إلى أن ما ذكرناه من دراسات و باحثين في مجال الدراسات الأنثروبولوجيا، فهي كلها دراسات تلامس التمثلات الاجتماعية، مع التشديد أن هناك الكثير من باحثين كبار في مجال الأنثروبولوجيا لم نأتي على ذكرهم أمثال كلود لفي ستراوس-Claude Lévi Strauss، و موس Mauss و Michelat Simon (1997) وBordieu (1982) تناولوا التمثلات في جوانب عديدة سياسية ودينية ... ومادام حقل الأنثروبولوجيا هو بالأساس مجال الثقافة، فهذا يلزمنا التنقيب في العلاقة بين التمثلات الاجتماعية والثقافة، فأي علاقة يمكن ملامستها بين هذين المفهومين؟

للإجابة عن هذا السؤال سنتوقف عند ما كتبته الباحثة في حقل التمثلات الاجتماعية Denise Jodelet، حيث توقفت عند العلاقات الممكنة بين التمثلات وذلك في مقال لها بعنوان " التمثلات الاجتماعية في حقل الثقافة"[2] فقد أشارت إلى أربعة ملاحظات تخص العلاقة الممكنة بين التمثلات الاجتماعية والثقافة. حيث تشير ملاحظة الباحثة الأولى إلى أنه توجد علاقة أصيلة بين التمثلات الاجتماعية أو الجمعية والثقافة، وذلك كون دوركاييم في دراسته التأسيسية ركز على جوانب إثنولوجية فيما يخص دراسات المجتمعات التقليدية، مما يطرح قضية العلاقة بين الفردي والجماعي في اشتغال التفكير. والملاحظة الثانية تعتبر فيها أن هناك تقليد في البحث يتناول التمثلات الاجتماعية من منظور أنثروبولوجي، وهو المنظور الذي ادعاه موسكوفيسي على نطاق واسع.

أما الملاحظة الثالثة فترى من خلالها أن هناك تيار فكري قوي يرتكز على "علم النفس الثقافي" سواء من خلال دراسة دلالات الفعل الانساني الذي تكون فيه القصدية مؤولة حسب الأنساق الثقافية، وسواء من خلال دراسة سيكولوجيات سإذ جة خاصة بشعوب مختلفة مع

[1] Nicolas, Roussiau et Christine, Bonardin., op.cit. p.61.

[2] Denise Jodelet (2002). Les représentations sociales dans le champ de la culture, information sur les sciences sociales Vol 41-no 1, p.112-113.

الاقتراب من دراسة السيكولوجيات الأصلية، وسواء من خلال دراسة العلامات الثقافية للسيرورات المعرفية، مع الاقتراب من علم النفس البين-ثقافي والدراسات التي أنجزت في مجال "الأنثروبولوجيا المعرفية". أما الملاحظة الرابعة فهي مرتبطة بالتساؤل الراهن (Jahoda, 1989) حول ما إذ ا كان الأفراد ينتجون تمثلات جماعية في طريقة تفكيرهم، أو ما إذا كانت أنماط التفكير هذه تستند إلى الثقافة (كمورد أو كعملية)، دون أن يتم تحديدها بالضرورة من قبل الباحث، الأمر الذي يطرح بعبارات جديدة العلاقة بين التمثل والثقافة والتفكير الفردي والتفكير الجماعي.

I.3.2. التمثلات الاجتماعية: مجالٌ لعلم النفس الاجتماعي

بعد أن بسطنا ارهاصات ظهور التمثلات كمفهوم على درجة عالية من الأهمية من أجل قراءة وتفسير الحياة الذهنية للمجتمعات في مجال السوسيولوجيا، وعرجنا على ظهور هذا المفهوم في حقل الدراسات الأنثربولوجية التي تركز على التمثلات الثقافية بمدلولاتها المادية والرمزية، سنخصص الحيز الأكبر والمساحة الأوسع لتناول هذا المفهوم/الظاهرة كمفهوم أداتي ونظري ينتمي بالأساس إلى حقل علم النفس الاجتماعي.

I.1.3.2. من التمثلات الجماعية إلى التمثلات الفردية

إذ ا كان دوركاييم تناول التمثلات في بعدها الجمعي، فإن عالم النفس الاجتماعي الفرنسي سرج موسكوفيسي، أحيا من جديد(معرفيا) هذا المفهوم، لكن في بعده الفردي والجماعي معا. واعتبر التمثل الاجتماعي بمثابة ظاهرة، بل أصبح هو الظاهرة بامتياز[1].

وإذ ا ما رجعنا إلى أصل كلمة "الظاهرة"، نجد أن هذه الكلمة الاغريقية phenomenon، تعني ما يظهر، وهي ضد النومين وهذا الأخير هو ماهية ما لا نستطيع استيعابه وفهمه إمبريقيا. فالمتخصص في علم النفس الاجتماعي يختلف عن الفيلسوف، فعمله يقتصر فقط على فهم الظاهرة، وهذا ما يجعله حكيما وبعيدا كل البعد عن عالم المثل الأفلاطوني[2]. وحكمته هذه تتمثل في أنه لا يهيم في عالم المثل، لكن يشتغل إيديولوجيا ، ليس

[1] Anne-Line GANDON, Les représentations sociales du développement durable : des enjeux de sexe et de genre. Thèse de doctorat en Psychologie sociale, Université Lumière Lyon 2, Sous la direction d'Annik HOUEL, année 2011, p.73.

[2] Ibid., pp.73-74.

في إطار المنطق والاستدلال والبرهان العلمين، لكن في سياق الرأي. كما يفسر موسكوفيسي "فالبشرية لا يستطيعون فهم الواقع من حولهم إلا بواسطة الصورة، التي يبنونها عن المواضيع، ولكن هذا ليس بالضرورة وهما: فهذه الصور تصبح جزءا لا يتجزأ من الواقع"[1].

ولعل أي دارس للتمثلات الاجتماعية في مجال علم النفس الاجتماعي، لابد بالضرورة أن يقف عند عمل موسكوفيسي «التحليل النفسي، صورته وجمهوره»، فإلى يومنا هذا، يبقى العمل النسقي والشامل، الذي "انكب على الكشف عن الميكانزمات السوسيولوجية والسيكولوجية لإنتاج التمثلات الاجتماعية عمليا ووظيفيا[2]". وقد استلهم موسكوفيسي أعمال فرويد الذي أشار إلى التركيبة النفسية للتمثلات في ارتباطها بالعلاقات الاجتماعية، وبياجي من زاوية أخرى ومسألة سيرورات التحول وكيفية استيعابها، ودروكايم وأعماله حول التمثلات الجمعية وعملية ثباتها[3].

وفي اطار رسم معالم علم النفس الاجتماعي، وضع سيرج موسكوفيسي اللبنات الأولى ودشن مجال البحث العلمي في حقل التمثلات الاجتماعية، وبعث الحيوية من جديد لمفهوم التمثل بعد أن عرف خفوتا من حيث الاستعمال بعد 60 سنة من موت عالم الاجتماع دوركاييم. ولا يقر الباحثون في حقل التمثلات بأهمية عمل موسكوفيسي ونظريته فقط، بل الباحثون في التاريخ و الاثنلوجيا و السوسيولوجيا أو الاقتصاد يؤكدون أهمية نظرية موسكوفيسي في تحليل الظواهر الاجتماعية[4].

وقد أشارت الباحثة Herzlich إلى أن موضوع التمثل تم إبعاده عن الدراسات النفسية بسبب هيمنة التقليد السلوكي على علم النفس الذي يستبعد الميكانزمات المعرفية غير قابلة للملاحظة والقياس ويهتم فقط بالاستجابات الحركية واللغوية القابلة للقياس والملاحظة، الا أن هذه الوضعية سيتم تجاوزها مع السيكولوجيا المعاصرة التي أكدت أن دراسة السلوك

---

[1] Anne-Line GANDON., op.cit. p.74.

[2]Denise Jodelet (1984), représentations sociales : phénomène, concept et théorie, in Moscovici, psychologie sociale, p.367.

[3] Stephanie Netto. Professionnalisation du métier d'enseignant et informatique à l'école élémentaire : une approche par la théorie des représentations sociales et professionnelles. Education. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2011. Français, p.68.

[4] Jean-claude Abric, (1994a). Pratique sociales et représentations, (1e Ed), paris, PUF. p.11.

تستوجب معرفة ماوراء هذا السلوك وما منبعه؟ حيث ترى أن العمليات الذهنية هي المحرك الأساسي في توجيه سلوك الفرد، ليتم الارتكاز على الأوضاع التفاعلية في دراسة السلوك وليس من خلال المثيرات، على اعتبار أن السلوك نتاج لتفاعلات الفرد مع محيطه.

وبشكل أكثر تحديدا وبصورة أعمق دقة، ففي حالة التمثلات الاجتماعية كانت المشكلة تتمثل في رؤية كيف يبنى الأشخاص واقعا جديدا لحياتهم النفسية من خلال استيعابهم لمفاهيم التحليل النفسي، في حياتهم الخاصة وحياة الآخرين. حيث أصبحت مفاهيم التحليل النفسي - "اللاشعور" أو "العقد" على سبيل المثال فئات من التصور واللغة المعبر عنها، لمن يستخدموها دليل جاهز وفوري. وهكذا تم بناء اتصال، وتم توافق حول نموذج تجريدي تم تحويله بعد ذلك إلى تجربة مباشرة[1].

I.2.3.2. المقاربات الكبرى لمفهوم التمثلات

لفهم شامل للنسق النظري فيما يخص الأبحاث في حقل التمثلات الاجتماعية نجد أن هناك ثلاث نماذ ج نظرية تعاطت مع مفهوم التمثلات الاجتماعية، حيث سنحاول أن نعرضها وذلك بالتنقيب عبر مسارات تناولها النظري والعلمي للمفهوم/الظاهرة، حيث نجد أولى هذه النماذج ترتكز على سيرورة انبناء التمثلات، في حين يرتبط النموذج الثاني بوصف البنية الداخلية للتمثلات، بينما النموذج الثالث يهتم بعلاقتها مع الاندماج الاجتماعي للأفراد. وسنتبنى نعت هذه المقاربات بالتسميات التي وردت في مؤلف Jean Claude Deschamps و Pascal Moliner، "الهُوية في علم النفس الاجتماعي، من السيرورات الهوياتية إلى التمثلات الاجتماعية" حيث تسمى المقاربة الأولى بالسوسيوبنائية لكونها المقاربة المُؤسِسة، والثانية المقاربة البنيوية والثالثة تنعت بالسوسيودينامية، وسنفصل في كل نموذج من هذه المقاربات النظرية لمفهوم التمثلات الاجتماعية.

I.4.2. المقاربة السوسيوبنائية

في عمله "التحليل النفسي، صورته وجمهوره" سلط موسكوفيسي Moscovici الضوء على الكيفية التي انتشر بها "التحليل النفسي" كنظرية علمية في المجتمع الفرنسي، من

[1] Herzlich Claudine, (1984). La problématique de la représentation sociale et son utilité dans le champ de la maladie (Commentaire). In: Sciences sociales et santé. Volume 2, n°2. pp. 71-84; pp.72-73.

منظور نفسي اجتماعي. حيث كان استعمال مفهوم التمثلات حكرا على السوسيولوجيين، وأحياه ثلة من السيكولوجيين من جديد وتم تعريفه من منظور نفسي-اجتماعي[1].

لقد نفذ وتسرب التحليل النفسي إلى مختلف ميادين المعرفة العلمية، وتغلغل لدى الشرائح الاجتماعية، واكتسح استعماله مجال الصحافة، مما حدا بموسكوفيسي إلى دراسة التمثلات الاجتماعية للتحليل النفسي لدى الشرائح الاجتماعية، وقد بين في دراسته كيفية انتشار وامتداد نظرية علمية أو سياسية في ثقافة معينة، وكيف تتحول نظرة الناس لأنفسهم والوسط الذي يعيشون فيه، في مجرى وسيرورة تحول أو انتشار نظرية علمية جديدة[2].

و في نفس العمل المُؤسس للبحث في حقل التمثلات الاجتماعية، انطلق موسكوفيسي من مجموعة أسئلة نظرية، تمس بالأساس الكيفية التي تنتشر بها نظرية علمية في مجتمع معين، وتساهم في فهم الواقع (اللغة والتصرفات الاجتماعية)، وكذلك أنماط تحول نظرية علمية إلى نسق من آراء جماعة معينة، وآثارها على بنية ومحتوى ولغة هذه النظرية[3].

و اعتبره موسكوفيسي التمثل الاجتماعي بمثابة: "تنظيم سيكولوجي ونمط من المعرفة الخاصة والذي يمثل ثلاثة خصائص عامة، وهي: إعادة إنتاج متماسك ومنمذج على المستوى المعرفي لخصائص موضوع معين. الدمج والانصهار بين المفهوم والإدراك الذي يتمظهر من خلال سمته الملموسة والظاهرة، والقيمة الدالة التي تعكس على حد سواء النوعية الداخلية والخارجية للموضوع[4].

وكي تنجلي الصورة أكثر عن دلالة هذا التعريف فلا بد من وضع مفهوم التمثل في منطقه الابستمولوجي، حيث نجد موسكوفيسي انطلق من منظور نفسي اجتماعي (الرسم التوضيحي1) اعتبر فيه أن التمثلات هي: "موضوع objet" يتشاركه "الأنا ego" و"الآخرين alter". إنها مختلف الآراء التي تتشاركها جماعة ما، ويتم تطويرها بواسطة

[1] Denise Jodelet, Jean Viet, Philippe Besnard (1970). La psychologie sociale, une discipline en mouvement. Paris-La Haye, p.167.

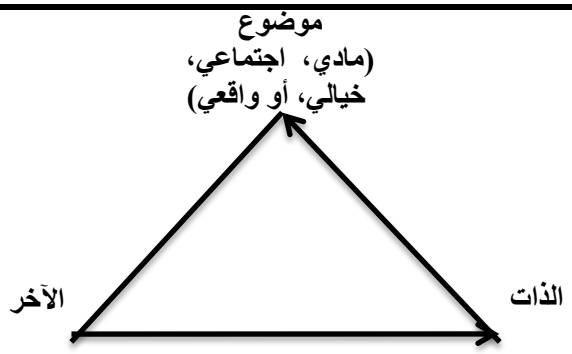
[2] Robert M.Farr, Les représentations sociales, traduit de l'anglais par Esther Flath, in D. Jodelet, 1989, (Ed) Les représentations sociales, Paris : PUF, pp.386-387.

[3] Denise Jodelet, Jean Viet,Philipe Besnard., op.cit.p.169.

[4] Ibid., .p.170.

التواصل. إنها انعكاسات التجارب والممارسات الاجتماعية للأفراد، فالتمثلات الاجتماعية تسمح بالتصرف وفهم العالم[1].

رسم توضيحي 1: المنظور النفس-اجتماعي*



*مترجم عن Serge Moscovici, (Ed.), (1984). Psychologie sociale. Paris, PUF, p.9.

I.1.4.2. بناء التمثلات الاجتماعية

خلال دراسته لطريقة نفاذ علم «التحليل النفسي» إلى المجتمع، يؤكد موسكوفيسي على سيرورتين أساسيتين، و التي من خلالهما، سيحول الواقع الاجتماعي معرفة ما إلى تمثل، هذا التمثل الذي سيلعب بدوره دور العامل المؤثر بهدف تغيير نفس هذا الواقع، هاتين السيرورتين هما: الإرساء أو الانغراس أو الترسيخ Ancrage[2] و الوضعنة أو التطبيع objectivation وهما يتعلقان بتشكُّل و اشتغال التمثل الاجتماعي، ويظهران الترابط والتكامل بين النشاط النفسي ظروف عمله الاجتماعية[3]. وبالإضافة إلى وصف موسكوفيسي لهاتين السيرورتين (1961)، نجد كل من دواز (1986) وأبريك (1996) يتناولان بنفس المنطق هاتين السيرورتين مع اعطاء أهمية لاحداهما على الأخرى كما سنوضح لاحقا.

I.1.1.4.2. سيرورة الوضعنة: إدماج الاجتماعي في عملية التمثل

في سياق عملية الوضعنة، يُترجم تَدخُل الاجتماعي من خلال تنظيم شكل المعرفة المرتبطة بموضوع التمثل. وتتمحور هذه السيرورة حول نوع الفكر الاجتماعي، وباعتبار

[1] Philippe de Carlos, Thèse de doctorat, Le savoir historique à l'épreuve des représentations sociales : l'exemple de la Préhistoire et de Cro-Magnon chez les élèves de cycle 3, Université de Cergy-Pontoise, en 2015, p.37.

[2] سنحتفظ في سياق أطروحتنا بلفظ الارساء كمقابل للكلمة الفرنسية ancrage، والوضعنة في مقابل اللفظ objectivation.

[3] Denise Jodelet (1984)., op.cit. p.373.

الوضعنة بمثابة عملية بنيوية وتصويرية[1]. فإنها تروم تجسيد الكلمات وتجعل المجرد ملموسا. فالتمثل يمكّن من عملية تبادل بين المُدْرَكْ percept والمُتَصَورconcept، وهذا الأمر سيسمح عن طريق عملية تصويرية من إخراج المفاهيم المجردة إلى نسيج تركيبي للأفكار، ونقل الأشياء إلى كلمات، وإعطاء تجسيد للخريطة المفاهيمية[2].

و تشمل هذه العملية على حركتين هما: الانتقال من النظرية إلى الصورة أولا ثم من الصورة إلى البناء الاجتماعي ثانيا حيث يتم انتقاء المعلومات حول الموضوع المُتَمثل وفقا لنظام القيم و المعايير والثقافة السائدة، ويتم «استدخال » (استدماج) هذه المنظومة خاصة المعقدة منها عبر فصل المعلومات العلمية عن إطارها الأصلي الذي تنتمي إليه ، لتصبح معرفة موحدة، ومشكلة بذلك قاعدة تمكن الأفراد من صياغة آراء و مواقف خاصة بهم وتسهل عملية التواصل[3].

وحسب أبريك Abric فسيرورة الوضعنة المتمثلة في إدماج الاجتماعي في عملية التمثل، يمكن أن تتجزأ الى ثلاثة أطوار متتالية[4]، وهي: "البناء الانتقائي"، "نمذجة بنائية" (تكوين النموذج)، و"اضفاء الطبيعي"(التطبيع)، ولهذه السيرورة أهمية كبرى، فالوضعنة من جهة تُعمم كل تمثل، ومن جهة أخرى فهي امتداد لمنطق واشتغال الفكر الاجتماعي[5]. وفيما يلي تفصيل لهذه الأطوار الثلاث:

أ- الطور الأول: انتقاء و إخراج عناصر النظرية من السياق الاجتماعي.

كما أشرنا آنفا أن عملية الوضعنة سيرورة أساسية في انبناء التمثلات الاجتماعية، وتضم ثلاثة مراحل، حيث تبدأ أول ما تبدأ بانتقاء واخراج عناصر النظرية من سياقها الاجتماعي وهي عملية التصفية للمعلومات التي يتلقاها الفرد حول موضوع التصور ويكون ذلك وفقا

[1] «Dans ce processus, l'intervention du social se traduit dans l'agencement et la forme des connaissances relatives à l'objet d'une représentation. Elle s'articule à une caractéristique de la pensé sociale, la propriété de rendre concret l'abstrait, de matérialiser le mot. L'objectivation peut ainsi se définir comme une opération imageante et structurante ». Denise Jodelet (1984).

[2] «Le processus de l'objectivation. La représentation rend interchangeables le percept et concept. C'est elle qui, par une mise une image des notions abstraites, donne une texture matérielle aux idées, fait correspondre des choses aux mots, donne corps à des schémas conceptuels ». Denise Jodelet (1984).

[3] Denise Jodelet (1984)., op.cit. p.373.

[4] Aurélie BANET (2010). Conscience du risque et attitudes face aux risques chez les motocyclistes , Thèse de doctorat en Psychologie, Université Lumière Lyon 2, p.20.

[5] Denise Jodelet (1984)., op.cit. p.375.

لمعايير ثقافية، مما يؤدي إلى تغييرات وحذف أو زيادة لبعض المعطيات كما يتم إحداث تقييمات و إزالات و إضافات كي تُوافق الإطار التفكيري الموجود مسبقا.

فالمعلومات الشائعة و المتناقلة حول التحليل النفسي، ستكون محل فرز حسب ميزات ثقافية (فالجماعات ليست لها نفس السبل و الحظوظ في الحصول على المعلومات) ،وخاصة المهن ذوي الخصائص المعيارية، لن تحتفظ الجماعة إلا بما هو متوافق مع نظام القيم الخاص بها ، فعلى سبيل المثال: الإمتناعات المتعلقة بالجنس، أخفت عناصر التحليل النفسي التي تعنى النظرية، بذلك ستنفك الأفكار عن المحيط الذي كانت تنتمي إليه، لِيتم تملكها من طرف الجماعات، التي بإسقاطها على عالمها الخاص ستتمكن من التحكم فيها[1].

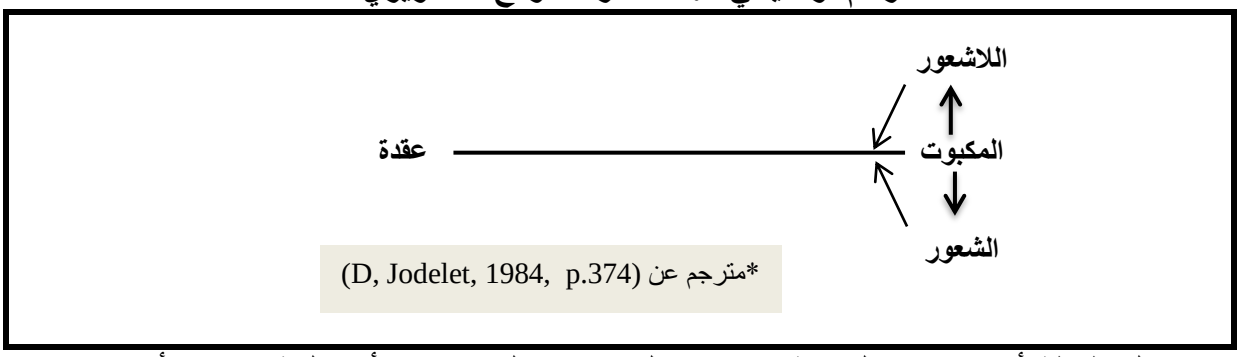
ب. الطور الثاني: مرحلة تشكل النواة التصويرية:

البنية التصويرية ستقوم بإنتاج بنية مفاهيمية بطريقة واضحة. العناصر المنتقاة في المرحلة الأولى ستشكل نواة تصويرية تمثِّل مجموع متناسق، الذي سيعيد إنتاج الموضوع بطريقة ملموسة و انتقائية، منه سيحول الموضوع إلى بناء مخطط و مهيكل. فعلى سبيل المثال نظرية التحليل النفسي ستختزل إلى مجموعة من بعض العناصر الملموسة، التي ستربطها مجموع من العلاقات الملموسة كذلك :الشعور (يستحضر الإرادة ،الظاهر، ما يمكن تحقيقه)، اللاشعور(اللاإرادي، المخفي، الممكن...)، يظهران في النواة حسب وضعيتهما في الأسفل والأعلى في خط متوتر، أين يتم تجسيد الصراع والتعارض، تحت نوع من الضغط القمعي، حيث الكبت ينتج المعقد أو المركب. ومنه فإن المفاهيم النظرية تشكل مجموع مصور و متناسق، هذا المجموع الذي سيسمح بتكوين نظرة حول الجهاز النفسي متوافق والنظرة التي نحملها حول الإنسان[2].

[1] Denise Jodelet (1984)., op.cit. p.374.

[2] Ibid.,

رسم توضيحي 2: عناصر النموذج التصويري*.



*مترجم عن (D, Jodelet, 1984, p.374)

والخطاطة أعلاه تبين العلاقة بين هذه العناصر على اعتبار أن كلمة مركب أو عقدة هي أساسية في محور العلاقة بين هذه العناصر، فالناس دائما يتجنبون في الخوض في الأمور "المسكوت عنها" والبحث عن ماهو مقبول اجتماعيا.

ج.الطور الثالث: مرحلة إضفاء الطبيعي:

النموذج التصويري سيسمح بأجرأة وبلورة كل عنصر الذي وسيصبح بذلك ضروري: "اللاشعور في حالة خوف"، "العقد عدوانية"، الأجزاء اللاواعية والأجزاء الواعية للفرد في علاقة صراع. علامات مكونات الفكر ستصبح عناصر واقعية، مصادر مرجعية للموضوع. النموذج التصويري يستخدم كمحو فعلي لظواهر تكتسب وضعية واضحة: ولكي يشتغل، فإنه يدمج عناصر علمية في الفهم المشترك[1]. في هذه المرحلة يأخذ النموذج أو النواة الشكلية صفة الحقيقة بأن يتحول إلى الواقع ويصبح بديلا عن الموضوع ذاته أي يصبح طبيعيا أو من البديهيات بالنسبة للأفراد بالجماعة المنتجة له وتسبح و تدور حوله باقي عناصر التصور.

وهكذا وبعد أن تناولنا بشيء من الاسهاب العملية الأولى في انبناء التمثلات الاجتماعية المتمثلة في الوضعنة بأطوراها الثلاث والتي تبدأ بانتقاء عناصر النظرية من سياقها الاجتماعي تم تشكل النواة التصويرية واضفاء الطبيعي لتكون النواة الشكلية المجردة صفة ملموسة وحقيقية، تأتي العملية الثانية لانبناء التمثلات الاجتماعية. وهذه العملية؛ أي الإرساء تأتي مكملة لعملية الوضعنة، لأنها تسمح للنموذج المصور الذي نشأ أثناء العملية الثانية - الوضعنة - من أن يصبح نظرية مرجعية لفهم الواقع[2].

[1] Denise Jodelet (1984)., op.cit. p.375.

[2] Ibid., pp.381-382.

I.2.1.4.2. سيرورة الإرساء: التمثل في الاجتماعي

تتعلق العملية الثانية من انبناء التمثلات بتجذر التمثل وموضوعه، حيث تدخل الاجتماعي سيترجم من خلال المعنى و الضرورة التي تمنح للتمثل بالإضافة إلى الموضوع، حيث إن المعنى و الضرورة يمثلان على الأقل، الشكلين اللذين كانا محل اهتمام كبير من الباحثين بسبب الوظيفة الاجتماعية المرتبطة بالتمثل.

يتضمن الإرساء كذلك جانباً آخراً أظهرت أهميته الأبحاث في ميدان التمثلات و العمليات المعرفية، هذا الجانب يتعلق بالإدماج المعرفي للموضوع المتمثل في نظام الأفكار الموجود مسبقاً من جهة، و مختلف التحولات التي تمس التمثل ونظام الأفكار الناتجة عنه من جهة أخرى. فالأمر هنا لا يتعلق بالتشكل الرسمي لمعرفة ما، كما هو الشأن لعملية الوضعنة، و لكن بالإدماج العضوي لهذه المعرفة بداخل فكرٍ مُشكَّل مسبقا[1].

فعملية الإرساء على درجة عالية من الأهمية، فبالإضافة إلى العلاقة الجدلية الموجودة بينها وبين سيرورة الوضعنة، فهي تربط الوظائف الثلاث القاعدية للتمثل: الوظيفة المعرفية لإدماج الجديد، و وظيفة تأويل الواقع، وكذا وظيفة توجيه الممارسات والعلاقات الاجتماعية. فحسب سرج موسكوفيسي، فعملية الإرساء تتجزأ إلى عدة أشكال وعمليات تسمح بفهم: الكيفية التي يأخذ بها الموضوع المتمثل دلالته ومعناه، وكذلك الطريقة التي يُستعمل بها التمثل كمرجع للتصرف وكإطار ونظام لتأويل الواقع الاجتماعي، ثم الكيفية التي يندمج بها داخل نسق الأفكار الموجودة من قبل[2]. وتتكون سيرورة الإرساء هي الأخرى من ثلاثة أطوار نعرضها بإيجاز كالآتي:

أ. الطور الأول: سيرورة الإرساء وتحديد المعنى

يساهم التسلسل التراتبي للقيم المتجذرة في المجتمع وفي مختلف جماعاته في خلق شبكة من المعاني و الدلالات حول التحليل النفسه وصورته، الشيء الذي سيسمح لهذه المعاني والدلالات من أن تتموقع اجتماعياً و يتم تقييمها كفعل اجتماعي. فالتحليل النفسي كموضوع للتمثل، وخلال نفوذه بداخل الجسم الاجتماعي قد تعرض إلى تجاذبات ومواقف عدائية،

[1] Denise Jodelet (1984)., op.cit. p.377.

[2] Ibid., p.378.

بسبب تعدد التيارات الفكرية السياسية والفلسفية والدينية... التي ستسجله في آفاق عديدة. لينصب الاهتمام حول موضوع التحليل النفسي ليس باعتباره علما، لكن سينظر إليه كرمز و شعار لبعض الجماعات (العمال، والبورجوازيون و النساء و المثقفين..).

وتأثر هذه اللعبة من الدلالات الخارجية على العلاقات المتعلقة بمختلف عناصر التمثل، الذي بموجبه ستضع كل جماعة العمل التحليلي في الأفق السياسي أو العلمي أو الثقافي... هذا الانغراس للتمثل في حياة الجماعات يشكل للعديد من الباحثين سمة أساسية للظاهرة أو الموضوع المتمثل، لأنه يأخذ بعين الاعتبار علاقة التمثل بثقافة مجتمعية معينة[1].

ب. الطور الثاني: الإرساء كاستخدام معرفي

يمكن هذا النمط من فهم كيف أن عناصر التمثل لا تقوم فقط بالتعبير عن علاقات اجتماعية، بل ستساهم في تشكيلها. ففي سياق التحليل النفسي، تقوم التمثلات بتحويل العلم إلى معرفة مفيدة للجميع عن طريق منحها قيمة و وظيفة في فهم وتأويل ما يقوم به المجتمع، وما يقوم به الأفراد من حولنا. مثلا هناك من سيقرأ في الاحمرار و عدم الرشاقة عقدة للخجل، و هناك من سيرى في صرامة و خشونة رؤسائه تجسيدا لصورة الأبوية[2].

وهكذا تأتي عملية الإرساء مكملة لعملية الوضعنة، لأنها تسمح للبنية التصويرية الذي تنشأ أثناء الطور الثاني من "الوضعنة" من أن تصبح نظرية مرجعية لفهم الواقع[3]. دليل تأويل له و وظيفة وساطة بين الفرد ومحيطه وبين أعضاء نفس الجماعة، فهو قادر على التعبير وحل مشاكل متقاسمة أصبحت رموزاً و لغة متقاسمة. سوف تكون له مهمة ترتيب الأفراد و الأحداث، و تكوين الأنماط التي التي تسمح بتقييم وضعية مختلف الجماعات و الأفراد. ليصبح نظام التأويل الوسيلة التي تسمح بالاتصال من خلال نفس اللغة بهدف الإقناع و التأثير[4].

ج. الطور الثالث: سيرورة الإرساء ونظام الأفكار

---

[1] Denise Jodelet (1984)., op.cit. p.378.

[2] Ibid, p.379.

[3] Ibid.,

[4] Ibid.,

بما أنها لم تأتي من فراغ، فالتمثلات الاجتماعية لا تسجل في رقعة جرداء، إذ ا دائما تلتقي بما سبق كان خفيا أو معلنا. فعن طريق ربطها ببعض النماذج و الأشكال المعروفة مسبقاً و بعض الفئات المألوفة، وصل سرج موسكوفيسي إلى النتيجة التي مفادها: أن التحليل الاجتماعي، سيكون موضع مقارنة مع الممارسات المألوفة، كالحديث والمجاهرة والاعتراف بما مايعتلي الذات داخليا، بحيث وعن طريق استعمال خطاب خاص، الشيء يتحول غير المألوف ليصبح اعتياديا[1].

يشكل السلم التراتبي للقيم في المجتمع ومختلف الجماعات الاجتماعية، شبكة من المعاني تمكِّن الموضوع الجديد من إيجاد مكان له و تقييمه. فموسكوفيسي قد بين أن الكاثوليك والشيوعيون لا يتكلمون عن نفس الموضوع، لأنهم كانوا يعيدون تكوينه انطلاقاً من مواقع إيديولوجية مختلفة، فالكاثوليك يتعرضون لنظرية التحليل النفسي من خلال طابع أخلاقي، أما الشيوعيون فيضعون لها موقعاً في الحقل السياسي، ويعتبرون أنها تصرف العمال عن الصراع الطبقي. وهكذا عند التقائه و تقاطعه بتيارات فكرية مختلفة، سَيؤَول الموضوع الجديد بطريقة مختلفة، هذا التأويل سيتسع إلى كل ما يتعلق بالموضوع من بعيد أو من قريب. فخلال انغراسه في الجسم الاجتماعي، ستتشكل علاقات مختلفة وتربط عندئذ التحليل النفسي بشبكات من المعاني مشبعة بقيم و معايير وبجماعات ، تكون دائما غير محايدة[2].

I.2.4.2. **مكونات محتوى التمثل**

بعد أن تطرقنا إلى سيرورتي التمثلات الاجتماعية، يستدعي الأمر أن نتوقف عند محتوى هذه التمثلات، الشيء الذي سيساعدنا لاحقا في فهم عميق وشامل لهذا المفهوم/الظاهرة، فبنية محتوى التمثل تتشكل من ثلاثة أبعاد رئيسية وهي الاتجاه والمعلومات والمجال، وسنعرض هذه المكونات مفصلة كالآتي:

أ. الاتجاه

يعكس **الاتجاه** l'attitude النزوع نحو موضوع التمثل(مدى قبوله أو رفضه) فلا يمكن تمثل موضوع محدد دون أن نحدد اتجاهنا نحوه. فالاتجاه يعمل على تكوبن وتشكيل الرأي،

[1] Denise Jodelet (1984)., op.cit. p.381.

[2] Ibid.,

فهو يقوم بوظيفة ضابطة على مستوى بلورة التمثل ويشير موسكوفيسي أن الفرد عندما يدلي برأيه حول موضوع معين، فإننا نفترض أنه قد تمثل شيئا من هذا الموضوع. وبالتالي يؤكد موسكوفيسي أن العلاقة بين الرأي والاتجاه والتمثل هي علاقة تكوينية ويضيف أن الفرد إذا بلور مثلا اتجاها سلبيا نحو"التحليل النفسي" ونعته بكونه "إيديولوجية" فإن هذا الاتجاه هو بناء لموقف اتجاه "حقل معرفي" ومن ثم يمكن أن نستنتج أن الفرد لم يدرج التحليل النفسي في اطار "الإيديولوجيا" إلا لكي يطلق عليه حكما سلبيا وهكذا فالعلاقة بين الرأي والاتجاه والتمثل هي علاقة تكوينية لا يمكن عزل مفهوم منها عن الآخر[1].

ب. المعلومات أو المعرفة

تعتبر المعلومات أحد مكونات التمثل حيث تعمل على تنظيم المعارف التي يمتلكها الأفراد حول موضوع معين. وتختلف أهمية هذه المعارف ودرجتها حسب الأفراد والجماعات ومن ثم فإن طبيعة تلك المعلومات(كميتها، نوعها) تؤثر بشكل ملموس على تمثلاتنا. ويضيف "موسكوفيسي" أنه لاحظ أن المعلومات المتوفرة لدى الأشخاص المستجوبين عن التحليل النفسي تضعف عند العمال مقارنة مع الطلبة وأفراد الطبقة الوسطى والمهن الحرة. مما يجعل هذه الفئات تختلف فيما بينها في تمثل التحليل النفسي. كما لاحظ أيضا أن العمال وأفراد الطبقات الوسطى يكونون اتجاها واضحا نحو هذه النظرية رغم عدم توفرهم على معلومات كافية حول الموضوع.

ج. مجال التمثل

دائما ومن خلال نفس الدراسة أشار "موسكوفيسي" أن الحديث عن مجال التمثل لا يمكن أن يكون إلا عندما تتواجد وحدة متراتبة من العناصر. ومن خصائص هذه الوحدة أنها تكون مشحونة بمعلومات مختلفة وغنية. ويضيف بأن مجال التمثل شأنه شأن المعلومات يختلف من فرد لآخر ومن جماعة أو فئة لأخرى كما يختلف داخل الجماعة نفسها حسب المعايير الشخصية لكل فرد.

فمجال تمثل "التحليل النفسي"، يتضمن مثلا لدى فئة المهن الحرة والطلبة عناصر موحدة حول التحليل النفسي منها صورة المحلل النفساني وتقويم العمل التحليلي واثارة

[1] Claudine Herzlich (1972). La représentation sociale, in (S) Moscovici la psychologie sociale, p.207.

العوامل والظروف التي جعلت هذا العلم يتطور، في حين نجد هذه العناصر غائبة لدى العمال. إضافة إلى المكونات السابقة كما أشار "فيشر" أن ما يميز العناصر المكونة للتمثل هو طابعها الدلالي حيث إن كل ما نتمثله يتحدد بالنسبة لنا دلالات معينة والتي ترتبط ارتباطا وثيقا برغباتنا ومشاعرنا وتطلعاتنا الشخصية المختلفة[1].

I.3.4.2. **شروط ظهور التمثلات الاجتماعية**

يحدد موسكوفيسي Moscovici ثلاثة شروط أساسية لظهور التمثلات الاجتماعية، وهي انتشار المعلومات المتعلقة بموضوع التمثل. والمعلومات بصفة عامة، حول موضوع اجتماعي تكون غير كاملة ومفرطة بسبب تعقيد الموضوع أو الحواجز الاجتماعية و الثقافية أو التربوية. وتوجد أيضا فجوة بين المعلومات الأساسية التي تسمح بمعرفة الموضوع، والمعلومات الفعلية التي نملكها عن الموضوع. هذه الصعوبة في الحصول على المعلومات من شأنها أن تشجع على نقل معارف بصفة غير مباشرة وبالتالي ظهور الكثير من التشوهات[2].

والشرط الثاني الأساسي لظهور التمثلات الاجتماعية هو تركيز جماعة أو فرد على جوانب معينة من موضوع التمثل. هذا الاهتمام المركز على هذه الجوانب متوقف على مصالح الأفراد وانخراطهم اتجاه الموضوع. هذا التركيز سيمنع من أن يكون هناك رؤية عامة للموضوع، فالتمثل مختلف باختلاف الجماعات[3].

والشرط الثالث يتعلق بضغط الاستدلال الذي تمارسه المجموعة. وفي ظل ضغوط الأحداث والعلاقات الاجتماعية، سيكون من الضروري اتخاذ موقف (أمام موضوع جديد) وبناء قواعد مشتركة ومستقرة، للحصول على الاعتراف والتزام الآخرين[4].

---

[1] Jean-Claude Deschamps et Pascal Moliner, (2012) .L'identité en psychologie sociale, des processus identitaires aux représentations sociale, 2ème Edition, Paris, Armand Colin, p.143.

[2] Carine Pianelli, Jean-Claude Abric, Farida Saad, Rôle des représentations sociales préexistantes dans les processus d'ancrage et de structuration d'une nouvelle représentation, Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale 2010/2 (Numéro 86), p. (241-274), p244.

[3] Ibid.,

[4] Carine Pianelli et coll., op.cit. p.244.

ومع تطور الأبحاث والمساهمات العلمية حول مجال التمثلات، حدد مجموعة من الباحثين مميزات أخرى، لتعريف موضوع التمثل نعرضها كالتالي:

أ. مواصفات الموضوع: فموضوع التمثل يجب أن يأخذ أشكالا متعددة في المجتمع polymorphe، وأن يكون مهما في عيون أعضاء الجماعة.

ب. مواصفات الجماعة: فالتمثلات الاجتماعية، تتولد وتنتج بطريقة جماعية، لذلك يجب على الأفراد التواصل فيما بينهم.

ت. الرهانات: فالأفراد يتواصلون حول موضوع معين عندما يشكل رهانا لهم. هذا الرهان إما أن يكون متشابها لديهم، وإما أن يكون مرتبطا بالتماسك الاجتماعي. ففي الحالة الأولى فالموضوع يمس حفظ وصيانة الهُوية (الاجتماعية أو المهنية) للجماعة، سواء كانت جماعة(مهنية أو اجتماعية). في الحالة الثانية، عندما تكون الجماعة لها سبق في الوجود، لكن تواجه موضوع جديد أو غريب عنها، التماسك الاجتماعي يصبح وسيلة لحفظ رؤية مشتركة للجماعة، في حين يوضع تكوينه "البنيوي" موضع شك وتساؤل (في الارتباط مع ضغط الاستدلال).

ث. الدينامية الجماعية:(في الارتباط مع تركيز الجماعة): عندما يشكل الموضع رهانا لجماعة معينة، فإنه أيضا يشكل قيمة رهانية لجماعة أخرى.

ج. غياب الأرثدوكسية: في النظام الأرثدوكسي، المعارف لا يتم إنتاجها بطريقة جماعية، نظرا لأن الهيئات التنظيمية تتحكم في نشر وصحة المعلومات المتعلقة بالموضوع. على سبيل المثال، في الجماعات الطائفية أو العقائدية، ظهور التمثل الاجتماعي يكاد يكون مستحيلا لأن هناك رقابة تنظيمية متحكم فيما يخص التصرفات والاتصال بين الأفراد. وبعبارة أخرى فنظرا للطبيعة الدوغمائية للنظام الأرثودوكسي فإنه لا يتم بناء فهم مشترك لدى الأفراد نتيجة تماسك الجماعة فيما يخص تسليمها بالمعلومات المنتشرة عن المواضيع المختلفة.

وارتباطا بشروط ظهور التمثلات الاجتماعية وجب الإشارة إلى أنه ليست كل المواضيع هي بالضرورة هي مواضيع للتمثلات الاجتماعية[1]. فلا بد للموضوع أن تتوفر فيه مجموعة من الشروط ليكون موضوعا للتمثلات الاجتماعية، فحسب أبريك Abric، فلابد من أن يتوفر الموضوع على شروط محددة لكي يكون موضوعا للتمثل الاجتماعي، فيجب أن تكون له أهمية بالغة في المجال الخاص به، كما يجب أن يشكل موضوع للتبادل والتفاعل الاجتماعي، إلى جانب أن يكون جزءا في مجموع العلاقات مع باقي المواضيع الاجتماعية، وأن يكون مرتبطا ارتباطا عاما أو خاصا بالمعايير والقيم الاجتماعية[2].

وفي هذه النقطة بالضبط فموضوع "مهنة التدريس" يشكل شغلا شاغلا للمجتمعات المختلفة برمتها ويمثل مجالا خاصا وموضوعا للتبادل والتفاعل مرتبطا بالقيم والمعايير الاجتماعية، وبالكاد فهو يحقق الشروط ليكون موضوعا للتمثلات الاجتماعية.

I.4.4.2. وظائف التمثلات الاجتماعية

تلعب التمثلات الاجتماعية دورا محوريا في دينامية العلاقات الاجتماعية، والممارسات الحياتية، وهذا الدور يتمظهر من خلال أربع وظائف أساسية للتمثل الاجتماعي كما حددها أبريك Abric في كتابه (الممارسات الاجتماعية والتمثلات، 1996)، وفي هذا الصدد سنستعرض هذه الوظائف بشكل مقتضب، على اعتبار أننا سنتناول بعمق لاحقا الوظيفة الهوياتية للتمثلات الاجتماعية لأهميتها في موضوع بحثنا.

وظائف معرفية: تسمح هذه الوظائف بفهم وتفسير الواقع. و تمكِّن الفاعلين الاجتماعيين من فهم و شرح الواقع بإدخاله في إطار شبيه و مماثل، هذه العملية تتم من طرف الأفراد في تلاؤمٍ مع قيمهم و آرائهم التي يؤمنون بها من جهة، ومن جهة تسهل الاتصال الاجتماعي عن طريق تحديد إطار مرجعي واحد، هذا الإطار الذي سيسمح بتبادل ونقل و إشاعة هذه المعرفة من جهة أخرى. هذه الجهود الدائمة المبذولة من طرف الفرد من أجل الفهم والتواصل، تكون حسب موسكوفيسي ماهية المعرفة الاجتماعية[3].

---

[1] Carine Pianelli et coll., op.cit.p.245.

[2] Jean-Claude Abric, (1998), L'état actuel des travaux sur l 'Approche Structurale. Relazione presentata alla IV Conferenza lnternazionale sulle Rappresentazioni Sociali, Città del Messico, 25 - 28 agosto.

[3] Jean-claude Abric, (1994a)., op.cit., pp.15-16.

وظائف متعلقة بالهُوية : تقوم هذه الوظائف بتعريف الهُوية، وتسمح بالمحافظة على خصوصيتها المتعلقة بالجماعات. **و**تساعد التمثلات الاجتماعية على تحديد شخصية الجماعة، وتمكِّن من المحافظة على خصوصيتها، و تسمح بتحديد موقع الأفراد و الجماعات في الحقل الاجتماعي، وتشكيل هوية شخصية واجتماعية ممجدة؛ أي متوافقة مع نسق المعايير والقيم الاجتماعية التاريخية المحددة. تأخذ الوظيفية الهوياتية للتمثلات مكانة مركزية في سيرورات المقارنة و التفيئة الاجتماعية، وهي تحافظ في نفس الوقت المحافظة على شخصية الجماعة والتمايز عن الآخرين. وقد بينت وأكدت أبحاث دواز Doise (1973) حول العلاقات البين-جماعية الوظيفة الهوياتية للتمثلات الاجتماعية[1]. فعندما تأخذ الجماعة موقعهما من الموضوع تتولد المقارنة الاجتماعية مع مجموعتها الداخلية بالتشابه ومع مجموعتها الخارجية بالتباين والتمايز[2].كما أن تَمثل الجماعة دائما يطبعه نوع من التقييم الايجابي لبعض مميزاتها أو إنجازاتها، وذلك بهدف حفظ صورة ايجابية لجماعة الانتماء. فالتمثلات كمرجع لتعريف هوية الجماعة ستلعب دورا هاما في "الضبط الاجتماعي" الذي تمارسه الجماعة على أفرادها، وبالتحديد فيما يخص سيرورات التنشئة[3].

وإذا كانت التمثلات الاجتماعية تهيئ للجديد بهدف إدماجه في المألوف كما تطرقنا له سابقاً من خلال الوظيفة المعرفية، و تفيئة و تحديد الانتماء عن طريق الوظيفة الهوياتية، فإنها أيضا تلعب دورها التوجيهي[4].

وظائف التوجيه: فالتمثلات الاجتماعية توجه السلوكات و الممارسات. وهذه السيرورة هي نتيجة لثلاث عوامل أساسية: التمثل يتدخل مباشرة في تحديد الغاية من وضعية ما، عن طريق تحديد نمط العلاقات الصميمية للفرد، يظهر من المؤكد أننا سنبحث عن مصاحبة الأفراد الذين سيتقاسمون معنا نفس التمثل حول عديد من المواضيع. التمثل ينتج نظام استباق و انتظار، بالتالي سنقوم بانتقاء و فلترة و تأويل المعلومات حول موضوع ما و هذا بهدف

[1] Ibid., p.16.

[2] Golda Cohen. Les représentations sociales du médicament : une perspective iconographique. Psychologie. Université Paul Valery - Montpellier III, 2015. Français, p.21.

[3] Jean-claude Abric, (1994a)., op.cit., p.16.

[4] Ibid., pp.17-18.

جعلها متوافقة و متلائمة لتمثلنا لهذا الموضوع، الشيء الذي سيؤثر على نوع التفاعل عن طريق السلوكات والأنماط المعنية، بعبارة أخرى الأمور محددة من قبل، فالنتائج معروفة حتى قبل بداية السلوكات و التصرفات تجاه الآخرين، فالتمثلات الاجتماعية تشكل وسيلة قبلية لحل رموز الواقع، الذي يوجه انطباعاتنا وتقييمنا وتصرفاتنا وسلوكاتنا[1].

وظائف تبريرية: التمثل يسمح بتبرير بَعدِي للسلوكات، وبالتالي فإذا كانت التمثلات تلعب دوراً رئيسياً في السلوك،(تحدد الجائز والممنوع، المقبول والمرفوض داخل سياق اجتماعي معين) فهي تتدخل أيضاً بعد هذه المرحلة، بالسماح للفاعلين شرح و تبرير تصرفاتهم .هذه الوظيفة جد هامة لأنها هي التي تسمح في غالب الأحيان بالحفاظ و التأكيد على التمايز الاجتماعي عن طريق تبريره، و هي أيضاً تهدف إلى استمرارية المسافة الاجتماعية بين مختلف الجماعات الاجتماعية[2].

I.5.4.2. المنطقة الصامتة للتمثلات

بعد أن تناولنا سيرورتي انباء التمثلات وشروط ظهورها ووظائفها لا بد أن نؤكد على نقطة محورية يتناولها الباحثين المهتمين بحقل التمثلات الاجتماعية وهي العناصر المسكوت عنها أو غير المعبر عنها، والتي تنعت ب"المنطقة الصامتة للتمثلات"، والتي يمكن تعريفها بأنها مجموع المعارف –الموجودة- لكن لا يمكن التعبير عنها من طرف الأفراد في الشروط العادية للتعبير (الإنتاج)". وقد لاحظ موسكوفيسي (1961) أن بعض عناصر نظرية التحليل النفسي يتم تغييبها من خطاب الأفراد. وبالتحديد مفهوم «الليبدو»، ويفسر الباحث هذا التغييب بإرجاع الأمر إلى نسق القيم المؤثرة والذي يمنع ككل ماله علاقة بالجنس. وفي نفس المعنى سجلت جودولي (1989) في دراستها حول المرض العقلي أن بعض عناصر التمثل لا يتم التعبير عنها بشكل دائم، عناصر متعلقة بالاعتقاد «السرياني» في المرض العقلي، وعدم إبراز هذه العناصر راجع إلى طبيعتها من حيث إنها قديمة أو تسبب توترا وقلقا[3].

---

[1] Jean-claude Abric, (1994a)., op.cit., p.19.

[2] Denise Jodelet (1984)., op.cit. p.19.

[3] Nathalie Chokier, Pascal Moliner la « zone muette » des représentations sociales, pression normative et/ou comparaison sociale ? », Bulletin de psychologie 2006/3 (Numéro 483),(pp. 281-286).p.281.

I.5.2. المقاربة البنيوية للتمثلات الاجتماعية

تماشيا مع الخيط الناظم لتناولنا لمفهوم التمثلات، وبعد أن اقتربنا من جينالوجيا تأسيس هذا المفهوم وتطوره ووقفنا عند سيرورتي انبنائه وشروط ظهوره ووظائفه ومكونات محتواه في سياق ما أطلق عليه المقاربة السوسيوبنائية، تأتي المقاربة الثانية التي تعاطت مع مفهوم التمثلات باعتباره نسق سيوسويمعرفي ينتظم حول نواة مركزية وعناصر محيطية.

ففكرة المركزية، كما هو الشأن بنسبة لنظرية النواة المركزية، ليس بالأمر الجديد، فمنذ 1927، وبالضبط بواكير أعمال **هايدر** المتعلقة بظواهر العزو، نجد فكرة "أن الناس يعزون الأحداث التي تدور في بيئتهم إلى أنوية أحادية مشروطة بطريقة داخلية، برؤية أخرى هي النسيج السببي لتفسير العالم"[1]. وفي نفس السياق يقول **هايدر** "عندما ندرس إدراك بيئة اجتماعية من طرف الأفراد، يظهر لنا، أن إدراك البيئة من طرف الأفراد يتم عبر عملية اعطاء معنى لمختلف المثيرات التي تتوسط إدراكهم لبيئتهم" هذه العملية التي تروم اعطاء معنى لإدراكه تظهر معالمها من خلال نواة أحادية، هذه النواة الأحادية تعطي معنى لسيرورات العزو في اطار الاستجابة لمثيرات البيئة الاجتماعية. في خضم سيرورة العزو هاته، تظهر عناصر مركزية وهي المكونة للفكر الاجتماعي، وهذه العناصر تسمح بترتيب وفهم الواقع من طرف الأفراد والجماعات[2].

اذا ما بحثنا في أصول وجذور فكرة النواة المركزية فيما يتعلق بالتمثلات الاجتماعية، فإننا نجد جذورها في أبحاث عالم النفس الاجتماعي من F. Heider، وكذلك س.آش Ash حول التصنيف، كما تشير إلى ذلك الأبحاث في هذا المجال، باعتبار التمثل يتشكل من مجموع المعلومات والمعتقدات والآراء والمواقف لموضوع معين، هذا المجموع من العناصر منظم ومبني[3].

نجد أن أبحاث سلمون آش Ash تؤكد مسألة التنظيم المركزي، ونذكر أنه في بحثه المشهور اقترح آش Ash على مجموعة من المبحوثين سبعة سمات مفترضة لوصف فرد معين. والتي ستمكن من تحليل كيفية بناء الانطباعات وأحكام القيمة حول الأفراد موضوع

[1] Jean-claude Abric, (1994a)., op.cit., p.19

[2] Ibid., p.21.

[3] Jean-claude Abric, (1994a)., op.cit., p.19.

التجربة. والحقيقة أن آش Ash يدرس بصيغة أخرى كيفية بناء التمثلات، الصورة التي نكونها عن الآخر انطلاقا من مجموعة من المعلومات. والأساس عندنا في هذا السياق أن من نتائج هذه التجربة أن من بين السمات السبع المقترحة عنصر من بينها يلعب دورا مركزيا (حرارة/برودة) في تحديد طبيعة إدراك الشخص بطريقة دالة عكس المميزات الأخرى. أي حضور عنصر مركزي يصف الموضوع (الفرد الاخر). وتراتبية العناصر هي التي تولد مركزية أحدها[1].

I.1.5.2. نظرية النواة المركزية والعناصر المحيطة

يرى أبريك Abric أن التمثل الاجتماعي عبارة عن مجموع منظم ومتراتب من الأحكام والمواقف والمعلومات لدى جماعة معينة حول موضوع محدد[2]. و التمثلات الاجتماعية هي نتيجة سيرورة مُلاءمة الواقع، وإعادة بنائه في إطار نسق من الرموز. إنها مستبطنة من طرف أعضاء الجماعة، وبالتالي فهي تولد بشكل جماعي ومشترك. إنها رؤى للعالم تطورها زمرة اجتماعية. هذه الرؤية للعالم محددة حسب تاريخ الجماعة وسياقها الاجتماعي المنغرسة فيه وقيمها المرجعية. إنها متطابقة مع الفهم المشترك، ما يفكر الناس في معرفته ولديهم قناعة في التعرف عليه اتجاه موضوع ما، وضعيات جماعة معينة، وبعبارة أخرى إنها المعارف الضمنية كما تقر بذلك جودولي Jodolet[3]:

فالتمثلات حسب هذه الباحثة "تشير إلى شكل من المعرفة الخاصة، المطورة والمتقاسمة، ولها رؤية عملية، متلاقية مع بناء واقع مشترك لمجموعة اجتماعية". إن الاعتبار الذي تأخذ به التمثلات الاجتماعية يذهب إلى أنه لا يوجد واقع موضوعي. فأي واقع هو تمثلي أي مُتَمثل من طرف الفرد أو الجماعة، ومُعاد بناؤه داخل نظام سوسيومعرفي. هذا الواقع المشترك الملكية بين الأفراد والجماعات والمُعاد بناؤه يمثل الحقيقة عينها بالنسبة للفرد والجماعة. إذنالتمثل ليس عَكْسٌ بسيط للواقع، إنه تنظيم دال يعمل على إدماج المميزات الموضوعية لموضوع معين، التجارب السابقة لجماعة معينة و تاريخها و منظومة اتجاهاتها

[1] Ibid.,

[2] Ibid, pp.59-60.

[3] Ibid., pp.11-12.

معاييرها وقيمها. وهكذا يَخْلُص أبريك Abric إلى التعريف الآتي: التمثل كرؤية وظيفية للعالم تسمح للأفراد والجماعات إعطاء معنىً لتصرفاتهم وفهم واقعهم[1].

I.2.5.2. وظيفة النواة المركزية

ويطرح أبريك الافتراض الآتي: أن كل تمثل ينتظم حول نواة مركزية، متكونة من مجموع صغير من العناصر، هذه النواة تضمن وظيفتان أساسيتان[2]:

أ. **وظيفة تكوينية:** النواة المركزية ستُحَدد معاني العناصر المكونة للتمثل.

ب. **وظيفة تنظيمية:** النواة المركزية تحدد طبيعة العلاقات التي تربط عناصر التمثل ببعضها البعض، إنها توحد و تحدد استقرار هذا الأخير و لها من جهة أخرى خصوصية هامة هي أنها تمثل العنصر الأكثر استقراراً و ثباتاً في التمثل، حيث نها ستحافظ على بقائه و ديمومته، مثلما سنراه العناصر المركزية هي العناصر التي تصمد الأكثر أمام التغير، نفهم من ذلك أن النواة المركزية إذا تغيرت فكل الهيكل الخاص بالتمثل الاجتماعي و معناه سيتغير و ينهار.

ويشير بعض الباحثين إلى أن نوعية العنصر هي من تجعل منه عنصراً مركزياً للتمثل، و ليس تكراره. يمكن لعنصر ما أن يتكرر عدة مرات في خطاب الأفراد لكن دون أن يمثل عنصراً هاما في النواة المركزية للتمثل.

I.3.5.2. العناصر المحيطية بالنواة المركزية للتمثلات الاجتماعية

العناصر المحيطية هي في علاقة مباشرة مع النواة المركزية، بمعنى أن وجودها، قيمتها و وظيفتها، هي محددة من طرف هذه النواة. النظام المحيطي هو المكمل الضروري للنواة المركزية و الخاضع لها. إذا كان النظام المركزي هو أساس ذو طابع قيمي، مرتبط بمعايير و قيم الجماعة، النظام المحيطي هو بالأحرى عملي، حيث عن طريقه سيتمكن التمثل من الاندماج في حقيقة الواقع، و هو يؤدي ثلاث وظائف رئيسية[3]:

أ. وظيفة تجسيد وتثبيت

[1] E. Brangier, A. Lancry, C. Louche. (2004). Les dimensions humaines du travail. Théories et pratiques en psychologie du travail et des organisations, Presses universitaires de Nancy, p.602.

[2] Jean-claude Abric, (1994a)., op.cit.,

[3] Jean-claude Abric, (1994a)., op.cit., pp.25-26.

الوظيفة الأولى للنظام المحيطي هي وظيفة تجسيد النظام المركزي عن طريق مختلف السلوكات والتصرفات واتخاذ القرارات. جد حساس لمزايا السياق الآني، هو يمثل الحدود المشتركة ما بين الواقع و النواة المركزية، هو يعتبر في غالب الأحيان أنه الجانب المرئي للتمثل، ذلك الذي يصبح سهل المنال من خلال ملاحظة الأفراد أو من خلال التمعن في خطاباتهم[1].

ب. وظيفة ضبط

أكثر مرونة من العناصر المركزية، العناصر المحيطية تضمن وظيفة ثانية: تكييف التمثل مع الإلزامات و تغير الحالات الملموسة التي تتعرض لها الجماعة. إذا تطور السياق و برزت معلومات وعناصر جديدة التي من الممكن أن تعيد النظر في النواة المركزية، فالنظام المحيطي عن طريق إدماج العناصر الجديدة سيسمح للتمثل بالتكيف، ومنه الحفاظ على معناه المركزي، بمعنى أنه سيلعب دور الواقي للتمثل[2].

ح. وظيفة دفاع

الوظيفة الثالثة للنظام المحيطي، تتعلق بالسماح بتعديل فردي للتمثل، مرونة هذه الوظيفة، تسمح أيضا بدمج تغيرات فردية - شخصية - مرتبطة بالتاريخ الشخصي للفرد، بتجاربه الحياتية، و هذا كله يسمح بتشكيل تمثلات اجتماعية فردانية، إلا أنها منظمة حول النواة المركزية الموجودة و المتقاسمة بين أعضاء نفس الجماعة[3].

I.4.5.2. خصائص النظام المركزي والنظام المحيطي للتمثلات

لقد انكب "كلود فلامو" Flament في تحليله لنظام العناصر المحيطة على مسألة أساسية، وهي أن هذه العناصر عبارة عن خطاطات تنتظم بواسطة النواة المركزية، وتحقق بطريقة لحظية اشتغال التمثل كشبكة لقراءة وحل خيوط وضعية ما[4]. والجدول التالي يلخص مجمل خصائص النظام المركزي والنظام المحيطي.

---

[1] Ibid.,

[2] Ibid., pp.27-28.

[3] Ibid., pp.29-30.

[4] Claude Flament (1989). Structure et dynamique des représentations sociales. Dans D. Jodelet (Éd.), Les représentations sociales. Paris : Presses Universitaires de France, p.209.

جدول 1: مواصفات النظام المركزي والنظام المحيطي للتمثلات.

النظام المركزي	النظام المحيطي
يرتبط بالذاكرة الجماعية وتاريخ الجماعة	يسمح باندماج تجارب و تاريخ الأفراد
متفق عليه (إجماعي): يُعَرف تمازج الجماعة	دعامة لتنافر وتباين الجماعة
مستقر متناسق صلب	مرن سند المتناقضات
قليل التأثر بالسياق	يتأثر بالسياق
يقأوم التغيير	متطور
وظائفه: يولد دلالة التمثل و يحدد تنظيمه	وظائفه: يسمح بالتكيف مع الواقع و باختلاف المحتوى كما يعمل على حفظ النظام المركزي

وعلى هذا الأساس فمجال التمثل يحوي عناصر مركزية وأخرى محيطية، لكن أيضا لابد من الإشارة إلى أنه يتضمن أشياء مسكوت عنها أو ليس بالضرورة يتم التعبير عنها la zone muette de la représentation, l'effet de masquage، فهناك مسافة بينما يقال بشكل عفوي، وما يقال حين يطلب التكلم عن موضوع معين.

I.5.2. المقاربة السوسيوديناميـة

في اطار سيرورة خطية لاستقراء مفهوم التمثلات، تأتي المقاربة الثالثة التي تناولت التمثلات، لكن ليست من زاوية تصويرية كما هو الشأن للمقاربة الأولى(السوسيوتكوينية)، وليس من منظور بنيوي كما هو الحال بالنسبة لنظرية النواة المركزية والعناصر المحيطية، غير أنها تعاطت مع مفهوم التمثلات باعتباره جملة من المبادئ المنظمة التي تعمل على إدماج الفرد في العلاقات الاجتماعية، وقد عنت هذه المقاربة عملية ارساء التمثلات بكثير من الاهتمام.

I.1.5.2. نظرية المبادئ المنظمة

حسب نظرية "المبادئ المنظمة" (Doise, 1990)، "يشكل تحليل الأنظمة المنجز بواسطة "ميتا-نظام" اجتماعي في النسق المعرفي، (...)الدراسة الفعلية للتمثل الاجتماعي". في هذه المقاربة، نعتبر من جهة بنية العلاقات الاجتماعية هي التي تعرف مجموع القواعد

والمعايير أو القيم (ميتا-نظام) التي تعمل لاحقا على تنظيم النظام المعرفي للأفراد. وعلى هذا الأساس فان التمثل يتمأسس وينتظم وفق مبادئ تقع تحت الميتا-نظام.

وبالتأكيد فالمبادئ المنظمة هي مبادئ[1] التعارض والهرمية، كما نجد في نظرية المجال لعالم الاجتماع بورديو Bourdieu. وهي أيضا مبادئ الانقسام الثنائي، والتكيف والاستيعاب والتزامن، وهذه المبادئ هي التي تتدخل على التوالي وفقا لموسكوفيسي، في دينامية الدعاية والانتشار والتعميم وهي أنماط التواصل التي تتجدد في سياق العلاقات المختلفة. ويعتقد دواز Doise أيضا أن سيرورة التمايز التصنيفي مبدأ منظم، مفيد بشكل خاص في التمثلات الاجتماعية التي يتم تطويرها في سياق العلاقات بين الجماعات[2].

I.2.5.2.أشكال الإرساء الثلاث(النفسي والاجتماعي والنفس-اجتماعي)

التمثلات الاجتماعية هي جملة من المبادئ تنشأ وتتشكل بهدف اتخاذ مواقف مرتبطة باندماجات خاصة في جملة العلاقات الاجتماعية للأفراد[3]. وفي نظريته "المبادئ المنظمة"، خص دواز Doise، عملية الإرساء بكثير من الاهتمام وقد ميز بين ثلاثة أشكال من الإرساء وهي[4]:

أ. الإرساء النفسي: الذي يدرس "بطريقة مميزة تنظيم الاختلافات على المستوى الفردي أو بين الأفراد. وهذا التمايز يكون بحسب مستوى تداخل التمثل في المعتقدات العامة ودرجة انخراط الأفراد في ذلك. وقد لاحظ كل من دواز Doise و بابستامو Papastamou 1987، أن التمايز الموجود في التمثلات المتعلقة بسبب الجنوح، هو راجع بالأساس إلى الانخراط في تفسيرات عامة، بيولوجية ووراثية[5].

[1] وفي الآداب نجد على سبيل التوضيح هذه المبادئ المنظمة: الشخص مقابل السياق، والطبيعة مقابل الثقافة، والرجال مقابل النساء، والفرد مقابل الجماعة، والقول مقابل الفعل.

[2] Stéphanie Netto (2011)., Op.cit. pp.87-88.

[3] Willem, Doise.(1990). Les Représentations Sociales. In J .F.Richard ,R.Ghiglione Et C .Bonnet (Eds) ;Traite De Psychologie Cognitives Vol .3(pp .113-174). Paris: Dunod.

[4] Jean-Claude Deschamps et Pascal Moliner, (2012) .L'identité en psychologie sociale, des processus identitaires aux représentations sociale, 2ème Edition, Paris, Armand Colin, pp.147-148.

[5] Jean-Claude Deschamps et Pascal Moliner, (2012). op.cit. p.148.

ب. الإرساء الاجتماعي: الذي "يقارن مجموعات من الأفراد وفقا للمواقف التي تحتلها في مجموعة من العلاقات الاجتماعية[1].ويتعلق الأمر بالرابط بين التمثلات الاجتماعية والانتماء أو المكانة الاجتماعية. وعلى سبيل المثال في البحث الذي قام به جيميلي (Guimili, 1988) حول الصيد، فيظهر الكثير من التمايز بحسب سن المبحوثين. حيث لوحظ أن الصيادين الشباب يتبنون ممارسات تختلف عن المتقدمين في السن فيما يخص حفظ "الطريدة" في مجال الصيد. فبالنسبة للصيادين فهذه الممارسة جد مهمة وشرط بالنسبة لمستقبل المهنة. فالانتماء إلى فئة عمرية هو من يحدد تبني ممارسات جديدة بالنسبة للجماعة، ولهذه الممارسات تأثير على التمثلات[2].

ج. الإرساء النفسي والاجتماعي: الذي يقع على مفترق بين المستويين السابقين، وهو الطريقة التي يقع فيها الأفراد رمزيا فيما يتعلق بالعلاقات الاجتماعية والانقسامات الموضعية والفئوية الخاصة بمجال اجتماعي معين[3]. ويتعلق الأمر بتداخل التمثلات في الديناميات الاجتماعية. في هذا الإطار التمايز الملاحظ في التمثلات الاجتماعية يكون في نفس الوقت حسب خصوصيات الجماعات والتقسيمات المتعلقة بالمكانة والتصنيفات الخاصة بمجال اجتماعي محدد. وهذا النوع من الإرساء يفترض أن تمثل الموضوع يكون في نفس الوقت حسب منزلة الجماعة من الموضوع (رهان، فائدة، تجربة...)، وأيضا تفاعل الجماعة مع جماعات اجتماعية أخرى[4].

I.6.2. فضاء دراسة التمثلات الاجتماعية

تتويجا لما تناوله سابقا حول المسار التاريخي لتطور مفهوم التمثلات والمقاربات التي تناولته سواء من حيث محتواه أو من حيث بنيته وطريقة انتظامه، أو بكونه جملة من المبادئ المنظمة، وبغية الخروج برؤية عامة حول مفهوم التمثلات، ارتأينا الوقوف عند الفضاء العام لدراسة التمثل الذي يوضحه الشكل (03)، حيث يبين الوضعية الإبستمولوجية وسيرورات وسياقات انبناء وشروط انتاج وانتشاره التمثلات الاجتماعية.

---

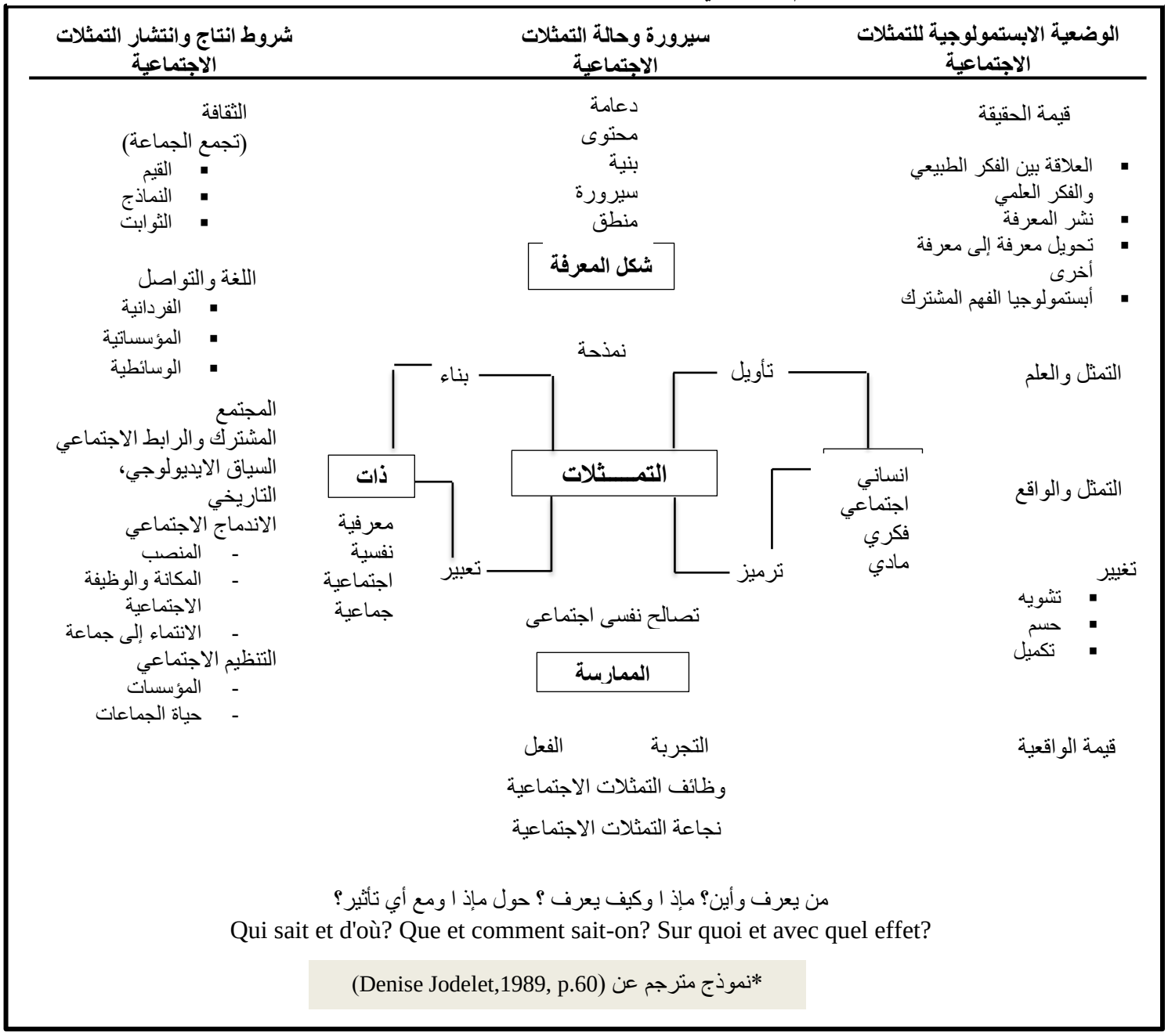
[1] Stéphanie Netto (2011)., op.cit. p.88.

[2] Jean-Claude Deschamps et pascal Moliner, (2012)., op.cit. p.148.

[3] Stéphanie Netto (2011). Ibid.,

[4] Jean-Claude Deschamps et pascal Moliner, (2012). ibid.,

رسم توضيحي 3: فضاء دراسة التمثلات الاجتماعية*



*نموذج مترجم عن (Denise Jodelet,1989, p.60)

في الرسم التوضيحي أعلاه تُظهر الخطاطة مميزات التمثل كشكل معرفي تطبيقي يربط ذات بموضوع[1]. وكل المتغيرات والعناصر التي تظهر في الخطاطة تجمع فيما بينها علاقات: فالتمثل الاجتماعي دائما هو تمثل ذات لموضوع، والتمثل مع موضوعه في علاقة ترميزية يأخذ التمثل مكانه والـتأويل يعطيه معنى وتقدم التمثلات الاجتماعية نفسها باعتبارها نمذجة

[1]Denise Jodelet, représentations sociales : un domaine en expansion, in Denise Jodelet, Les représentations sociales, 1e éd (1989)., Paris, Presses Universitaires de France , p.59.

للموضوع. و الموضوع يمكن أن يكون شيئا بذاته (انسان) ماديا (ظاهرة طبيعية...) أو نفسيا أو اجتماعيا[1]. "فالتحليل النفسي"، و"المرض العقلي"، و"الصيد والطبيعة" و"الذكاء" و"الشغل" و"المقاولة" و "الصحة والمرض" و "الهاتف النقال" و"الطفولة" و"الهُوية " و"الصداقة" وغيرها... كلها تعتبر كمواضيع للتمثل الاجتماعي[2]. والجدول التالي يظهر بعض المواضيع التي تم تناولها كمواضيع للتمثلات الاجتماعية من خلال أبحاث ميدانية[3].

جدول 2: أهم مواضيع الأبحاث وأبرز الباحثين في حقل التمثلات .

الصحة والمرض العقلي	Herzlich 1969, Calli et Fasanelli 1995
الجنون والمرض العقلي	Bellelli, 1987, 1994, De Rosa 1987, Jodelet 1989a
البنك والمال	Vergès, 1992, Capozza et coll, 1995
الصيد	Guimelli, 1989, 1998
الحرفي والحرفة التقليدية	Abric, 1984, Mardellat, 1994
علاقات معلم-تلميذ	Gilly, 1980
مهنة التمريض	Guimelli et Jacobi, 1990, Guimelli 1994a
العمل والبطالة	Salmaso et Pombeni, 1986, Flament, 1994c, 1994d
الذكاء	Mugny et Carugati, 1985, Poeschl et coll 1985, Schurmans et Dasen, 1992
السيدا (مرض فقدان المناعة)	Markova et Wilkie, 1987, Markova, 1992, Morin 1994, Joffe, 1995, Comby et coll, 1996
المقأولة	Moliner, 1993 ; Abric et Tafani, 1995
الجسم	Jodelet 1984

[1] Ibid., p.61-62.

[2] Lo Monaco G. et Lheureux F. (2007). Représentations sociales : théorie du noyau central et méthodes d'étude. Revue électronique de Psychologie Sociale, n°1, pp.55-64. p.56. Disponible à l'adresse suivante : <http://RePS.psychologie-sociale.org>.

[3] Michel-Louis Rouquette Patrick Rateau (1998). Introduction à l'étude des représentations sociales, presse universitaire de Grenoble, p.20.

البيئة	Jodelet 1987, 1992
التغذية	Lahlou 1998
العولمة	Jean Viaud, 2003

ولابأس أن نشير في هذا الصدد إلى أن هذه الدراسات أخذت منحين، منها ماهو وصفي ومنها ماهو تجريبي (مثلا الذكاء، العلاقات البيداغوجية Gilly 1980) وتهدف الدراسات التجريبية إلى الكشف عن الراوبط مابين التمثلات والتصرفات والوضعيات التفاعلية التي تحدث تحولا وتغييرا على مستوى التمثل، والتي كشفت أن سلوك الأفراد والجماعات مرتبط بتمثلات الوضعيات[1].

أما فيما يخص الذات فينظر إليها من زاوية سيكولوجية، لكن الخاصية المميزة للتمثلات الاجتماعية تُدمج في سيرورة تحليلها الانتماء الاجتماعي والثقافي للذات. وهذا ما يتم تمييزه حسب المنظور المعرفي أو الإكلينيكي. وأيضا الذات مرتبطة بالنشاط العقلي للجماعة أو المجموعة، أين يعتبر النشاط بمثابة السيرورة الأيديولوجية التي تخترق الأفراد[2].

I.2.6.2. التمثلات الاجتماعية: العلاقات والتمفصلات

القضايا التي تثيرها التمفصلات والعلاقات المبينة في الرسم التوضيحي رقم (03)، يمكن تركيزها أو ايجازها في المعادلة الآتية: مَن يعرف وأين؟ ماذا وكيف يعرف؟ حول ماذا ومع أي تأثير؟ وهذه الاستفهامات تنصب على ثلاث فئات إشكالية، تظهر عناوينها في أعلى الخطاطة مرتبة من اليمين إلى اليسار على الشكل التالي:

أ- شروط إنتاج وانتشار التمثلات،

ب- سيرورة وحالة التمثلات

ج- الوضعية الإبستمولوجية للتمثلات الاجتماعية

[1] Sandra Pfeut, (1996)., représentations sociales, quelques aspects théoriques et méthodologiques, vous avez dit...pédagogie, N°42, p.12.

[2] Denise Jodelet (1989)., op.cit.p.61.

وهذه الإشكاليات متوقفة على بعضها البعض، وصنف من بين فئات تيمات (مواضيع) الأعمال والأبحاث النظرية والإمبريقية حول التمثلات الاجتماعية[1]. فالتمثلات الاجتماعية هي دائما تصورات لشيء ما (موضوع) سواء أكان حقيقيا أو غامضا أو تخيلي[2]، ولشخص ما (الذات الفاعلة) ولمميزات الفاعل والموضوع تأثير عليها، مثل التمثلات الاجتماعية حول الأطباء و المهندسين والسلطة والعمل... ، وكذا تمثلات الموت والحياة والسواء و الجنون و التعليم...

وبمعنى بآخر فهي شكل من أشكال المعرفة التي تختلف عن المعرفة العلمية تسمى عادة بالمعرفة العامية أو المعرفة الساذجة والتي نجدها كعنصر نشط في صلب العلاقات الاجتماعية لأنها تنشأ بعفوية و بطرق تطبيقية كما أنها تظهر بسبب مثير أو بشكل عفوي ساذج. هذا الشكل من أشكال المعرفة يتضمن عناصر معرفية وإخبارية وإيديولوجية ومعيارية، معتقدات وقيم واتجاهات وآراء وصور...

وهكذا تعرف الباحثة جودولي Jodelet التمثلات الاجتماعية كالآتي: "مفهوم التمثل الاجتماعي يشير إلى نوع من المعرفة الخاصة، وهي معرفة الفهم المشترك أو الحس المشترك، ومحتوى هذه المعرفة يتمظهر كنسق توليدي ووظيفي ذو سمة اجتماعية. وبمعنى أوسع يشير التمثل إلى معرفة اجتماعية أو فكر اجتماعي.

التمثلات الاجتماعية هي أنماط التفكير العملي الموجه إلى التواصل والفهم وضبط البيئة الاجتماعية المادية والفكرية. وعلى هذا الأساس تُبرز التمثلات خصائص نوعية على مستوى تنظيم المحتوى والعمليات العقلية والمنطق. الطابع الاجتماعي لمحتوى التمثل أو سيرورة التمثل ترجع إلى شروط وسياقات بروز وانبثاق التمثلات، وإلى التواصل الذي تنتشر بواسطته، وإلى الوظائف التي تخدمها في التفاعل مع العالم والآخرين"[3].

وقد كرست الباحثة الفرنسية معظم أبحاثها لدراسة التمثلات الاجتماعية حتى غدت أبحاثها مرجعا أساسيا في حقل التمثلات الاجتماعية، وغدت بذلك سيدة الباحثين في حقل

[1] Ces problématiques sont interdépendantes et subsument les thèmes des travaux théoriques et empiriques. Jodelet (1989), p.62.

[2] Jodelet, Densie, les représentations sociales, regard sur la connaissance ordinaire, revue de sciences humaines, N° 27, avril 1993, p.22.

[3] Denise Jodelet (1984)., op.cit. pp.367-368.

التمثلات الاجتماعية، نظرا لإنتاجها العلمي الغزير في هذا المجال[1]. وتعتبر جودولي Jodelet التمثلات كظاهرة تمكن من وصف وفهم وضبط البيئة الاجتماعية، هذا فضلا عن أنها تقدم نمطا من التفكير لتأويل الواقع الاجتماعي، وتسمح بتوجيهنا داخل المجتمع[2]. وبفضل غزارة الأبحاث العلمية حول التمثلات في ميدان علم النفس الاجتماعي، وبفضل أيضا تراكم المنشورات العملية من مجلات متخصصة ودراسات ومقالات وأعمال... تم تشكل حقل علمي مختلف العناصر والمكونات حول ظواهر التمثل، والنتيجة كانت هي فضاء متعدد الأبعاد والعناصر يقعد لدراسة التمثلات كما وضحنا ذلك سابقا.

I.7.2. التمثلات الاجتماعية والمفاهيم الكبرى: محاولة للتمييز

بعد أن تناولنا مسارات التمثلات وذلك بمختلف التناولات النظرية والعلمية لهذا هذا المفهوم/الظاهرة، ولفهم أعمق لهذا المفهوم المركزي في سياق أطروحتنا التي نحاول من خلالها الاقتراب من طبيعة وخصوصية تمثلات الفاعل التربوي (فئة المدرسين) بقطاع التربية الوطنية لمهنته، وما تفرزه هذه التمثلات من التزامات وقيم مرجعية لدى الفاعل التربوي، ولأن مفهوم التمثلات يتداخل ويتقاطع وأحيانا يتطابق مع مفاهيم تأخذ معناه، سنحاول في الفقرات التالية كشف وتمييز مفهوم التمثلات الاجتماعية عن المعرفة والإدراك الاجتماعيين، وكذلك عن الإيديولوجيا والرأي والاتجاه والصورة الاجتماعية، وذلك بهدف الخروج بتصور واضح وفهم أعمق لهذا المفهوم الأساسي في سياق بحثنا هذا.

I.1.7.2. التمثل الاجتماعي و المعرفة الاجتماعية

تشير المعرفة أو الذهن l'esprit أو mind بالانجليزية، إلى الوظيفة التي بموجبها يتم إنتاج المعرفة connaissance (knowning بالانجليزي)، وبمعنى أوسع فهذه الكلمة تصف كل ماله علاقة بالمعرفة، الشرح أو الوصف[3]. فالذهن يلتقط المعلومات ويقوم بتأويلها (الإدراك)، يرمز المعلومات المستقاة من الخارج ويقوم بتركيب الموضوعات العقلية (الكلمات والصور) وتخزين المعلومات (التعلم، الذاكرة) من أجل الاستفادة من تجارب

[1] Denise Jodelet (2007), la grande dame de la psychologie sociale, Psicologia & Sociedade, vol. 19, núm. 2, pp. 37-38

[2] Les représentations sociales décrivent, expliquent et prescrivent. Elles fournissent un mode d'emploi pour interpréter la réalité, maîtriser notre environnement et nous conduire en société

[3] Jean-Yves Baudouin et all(2007).psychologie cognitive, tome1. Paris Ed, Breal, p.48.

الماضي وإعادة تنظيمها بغاية جلب حلول جديدة (الذكاء). هذه الوظائف العقلية الكبرة يمكن إدراجها تحت مسمى "معرفة «cognition» أو "سيرورات معرفية processus cognitifs"، مشتقة من الأصل اللاتيني «Cognitio» المقابل لكمة connaissance التي تعني فعل التعلم[1].

والمعرفة تم وصفها منذ 1950، باعتبارها نظام لمعالجة المعلومة تخلق وتعالج التمثلات العقلية للعالم. وقد تأثرت هذه الرؤية للمعرفة بالتطور المعلوماتي السريع في نهاية العام1940[2]. وفكرة المعرفة الاجتماعية هي فكرة قديمة في علم النفس الاجتماعي كما يؤكد على ذلك موسكوفيسي Moscovici (1986)، انها تصور جد كلاسيكي للظواهر النفسية، والتي تفتح آفاقا واسعة للصور العقلية، للتفكير والذاكرة النشطة[3].

ويشير كودول codol (1988) إلى أنه من جميع فروع علم النفس، علم النفس الاجتماعي وبدون شك يضع في مركز اهتمامه، السيرورات والظواهر والبنيات المعرفية، وهو الأقدم من حيث ارساء وتوطيد البحوث في مجال المعرفة الاجتماعية[4].

ففي بداية الثلاثينات من القرن العشرين، كان K.lewin من الأوائل الذين أكدوا على أن التصرفات الفردية أو الاجتماعية لا ترجع أساسا إلى البيئة المادية أو المثيرات، ولكن ترجع إلى طريقة إدماج الأفراد في نظامهم العقلي معلومات حول الواقع الذي يحيط بهم[5].

وللتذكير فنظرية k.lewin، champ topologique، ترى أن ما يحدد السلوك، هو الطريقة التي يتمثل بها الأفراد العالم على المستوى النفسي، ويعتبر العَالمَ الطبيعي بمثابة مجال مُدرك من طرف الفرد، هذا المجال يطلق عليه فضاء الحياة الذي يتكون من معطيين متكاملين، هما الفرد والبيئة. وتعتبر نظرية المجال من النظريات الأولى التي اعتبرت أن البناءات العقلية للفرد في اطار تفاعله مع المحيط الخارجي هي التي تحدد سلوكه[6].

---

[1] Alain Lieury (2008). Psychologie cognitive, Dunod, Paris, p.11.

[2] Jean-Yves Baudouin et all(2007).op.cit.pp.49-50.

[3] Gustave-nicolas Fischer (1997). Op.cit. p.157.

[4] Ibid.,

[5] Gustave-nicolas Fischer (1997).op.cit. p.158.

[6] Ibid.,

بالإضافة إلى نظرية المجال، نجد أن ابحاث أش Asch (1948)، ركزت على سيرورة معرفية أساسية، حيث انطلقت من فرضية تعتبر أن إدراكنا للآخرين يختلف باختلاف السمات الفردية. وتندرج دراسة أشAsch في اطار فهم الكيفية التي تتم بها عملية بناء الانطباعات.

وفي نفس السياق نجد الأبحاث في مجال المعرفة الاجتماعية عرفت معالم جديدة، مع كل من هايدر Heider(1958)[1]، و فستنجر Festinger(1957). فالأول أدخل مفهوم التماسك المعرفي consistance cognitive، الذي يشير إلى سيرورة بناء الإدراكات بطريقة متجانسة وعقلانية، بهدف تقليل عدم التجانس والغموض فيما يخص المعلومات المُدركة، وذلك بهدف خلق توازن معرفي équilibre cognitif. والثاني (Festinger) اشتهر بنظرية التنافر المعرفي[2]. فعندما يكون هناك انقطاع في عملية التناسق والتماسك ما بين المعرفة ومكون من مكونات العالم الخارجي يحدث التنافر المعرفي. وحسب Festinger، المعرفة تحيل على مجموع المعلومات والآراء أو المعتقدات عن الفرد نفسه، وعن سلوكه أو أيضا عن محيطه الخارجي. فكما هو الشأن بالنسبة لمقاربة هايدر Heider، النشاط المعرفي يرتكز على وجود روابط ينشئها الفرد ما بين نوعين من المعرفة[3].

هذه الروابط هي بالتحديد التي قام بدراستها Leon Festinger، ويتعلق الأمر أحيانا بعلاقات الانسجام والتناسق Consonance، وأحيانا أخرى بعلاقات التنافر والتباعد Dissonance. ويكون الفرد في حالة تنافر معرفي، عندما يحدث لديه تعارض بين معرفتين. ماذا يحدث في هذه الحالة إذن؟ فالفرد يبحث عن كيفية تدبير هذا التعارض، الذي يشكل له مصدر توتر وانزعاج نفسي، وذلك بتقليل الفارق والتباعد بين هاتين المعرفتين، وذلك عن طريق تعديل احداهما بهدف ايجاد نوع جديد من التوازن المعرفي. ونظرية التنافر

---

[1] يرجع أيضا الفضل إلى هايدر (1944) في ادخال مفهوم العزو إلى حقل علم النفس الاجتماعي، والعزو يحيل على السيرورات المعرفية التي تسمح للأفراد بالبحث عن فهم وضعيات وسلوكات الحياة اليومية، وذلك من خلال تفسيرها وعزوها إلى عدة أسباب، وبعبارة اخرى يشكل العزو قاعدة علاقة الفرد بمحيطه، فيوجد نمط من التصور الذي يرتكز على علاقات سببية بين الأحداث، تسمح لنا بإعطائها معنى.(Fischer, 1997, p.171)

[2] التنافر المعرفي هي حالة من المواقف المتعارضة بين المعتقد والسلوك ، يصاحبه عادة شعور بالتوتر والانزعاج وعدم الراحة ، وهذا الشعور هو ما يجعل الشخص يبحث عن استعادة التوازن بين المعتقد والسلوك بتغيير أحدهم. وذلك بالنظر إلى صعوبة تحمله لهذا التنافر. للاطلاع أكثر يمكن الرجوع إلى مقال الأستإذ مصطفى حدية، بعنوان: التنافر المعرفي والسلوك الفردي، المجلة المغربية لعلم النفس، عدد 2، سنة 1999، صفحات من (5-26).

[3] Gustave-nicolas Fischer (1997).op.cit. pp.160-161.

اهتمت أيضا بقضية تأثير الصراع بين "نوعين من المعرفة" على المواقف، وهذا هو السبب الرئيسي الذي جعل دراسة ظاهرة التنافر المعرفي؛ تتم من خلال التجارب التي ارتكزت على تغيير المواقف[1].

وتعتبر نظرية Festinger، من النظريات التي فتحت أفاقا واسعة للبحث ودشنت توجهات معرفية تركت بصمتها في تاريخ علم النفس الاجتماعي، ومهدت لدراسات عديدة في مجال المعرفة الاجتماعية. وقد أخذت دراسة السيرورات المعرفية مسار جديدا، وإطارا مرجعيا جديدا، حيث أصبح النشاط المعرفي يعتبر بمثابة سيرورة لمعالجة المعلومات. وذلك في سياق تطور العلوم المعلوماتية والذكاء الصناعي، إذ أصبحت نظريات المعلومات المرجع الأساسي لدراسة النشاط المعرفي. ومن هذا المنظور تم تعريف النشا المعرفي كالآتي:" يتم تعريف النشاط المعرفي هو سلسلة من الخطوات في معالجة المعلومات لدى الانسان، ونفس المبادئ يتم تطبيقها على العقل الالكتروني (الكمبيوتر)[2]"

والمعرفة الاجتماعية هي السيرورات التي تمكن من إدراك والحكم على الأفراد الذين يحيطون بنا، في اختلافهم وتركيبهم. مختلف السيرورات الأساسية في هذه الظاهرة، هي الانتباه المرتبط بمنبهات البيئة الاجتماعية، تخزين المعلومة في الذاكرة، تذكر هذه المعلومة، وفي الأخير الأحكام الاجتماعية. وتلعب الخطاطات "الشيمات" les schémas حول الشخص، والذات والأدوار أو الأحداث تلعب دورا أساسيا في معالجة المعلومة الاجتماعية[3].

و هكذا تفيد المعرفة الاجتماعية عمليات اشتغال معرفي بكيفية نشطة ووفق دينامية ذهنية ذات مظاهر مميزة لدى الإنسان من حيث كونه فاعل في سياق اجتماعي، وذلك من منطلق نمط التفكير القائم في هذا السياق[4]. فالمعرفة الاجتماعية شأنها شأن التمثل الاجتماعي، فهي نوع من المعرفة العامية (معرفة الفهم المشترك)، لكن مجال المعرفة الاجتماعية يتمايز عن

---

[1] Ibid.,

[2] Ibid., p.162 .

[3] Robert Vallerand (2006). les fondements de la psychologie sociale, 2ed, les éditions de la Chenelière inc,gaetan morin, p.157.

[4] التفسير الاجتماعي لسببية السلوك –مقاربة نفسية اجتماعية معرفية- أطروحة لنيل الدكتوراه في الآداب، تخصص علم النفس، عبد الكريم بلحاج، تحت اشراف المصطفى حدية، السنة الجامعية 2004، ص 10.

مجال التمثلات الاجتماعية في حقل علم النفس الاجتماعي، وذلك بتمايز الاشكالات والموضوعات المتناولة في كلا المجالين.

ان التمثل الاجتماعي يعتبر في الوقت ذاته مجال وسيرورة ونظرية[1]- في حين أن المعرفة الاجتماعية تشكل مجالا نظريا يأوي عددا من السيرورات والمفاهيم والنظريات. فبقدر ما يشتركان في نفس الأفق النظري (الافق المعرفي) بقدر ما يبدو بينهما نوع من التكامل وليس الاختلاف. على اعتبار أن المحور المشترك هو المعرفة العامة العادية حول الواقع (من حيث قضاياه وموضوعاته وصيرورات*...)[2].

I.2.7.2. التمثل و الإدراك الاجتماعي

الإدراك هو عملية نفسية لها بعدان: بعد حسي يرتبط بالإحساس من جهة، وبعد معرفي يرتبط بالتفكير والتذكر من جهة أخرى. إذ أن تفسير الانطباعات الحسية يعتمد على الخبرات المخزنة في الذاكرة، فعندما نقول هذه وردة حمراء فمثل هذا المعنى أو التفسير جاء اعتمادا على الخبرات المخزنة سابقا لدينا والمرتبطة باللون والشكل. وهكذا يمكن القول بأن الإحساس هو الوعي أو الشعور بوجود الشيء من خلال الإثارة القادمة عبر المجسات الحسية، في حين أن الإدراك هو المعنى أو التفسير الذي يعطي لمثل هذه الاثارة اعتمادا على الخبرة السابقة[3].

و المعرفة والإدراك الاجتماعيين يمثلون ظواهر اجتماعية متشابهة، وعموما الأبحاث في هذا الميدان تسعى إلى تحديد الكيفية التي نفكر بها أو نحس بها عندما تشتغل عملية إدراكنا أو نعالج المعلومات المنتشرة في العالم الاجتماعي. ومجال الإدراك والمعرفة الاجتماعيين، يشتركون في كثير من التقاطعات مع مجال علم النفس الإدراك وعلم النفس المعرفي، لكن

---

[1] النظرية هي مجموع المبادئ والقواعد المرتبطة بظواهر مختلفة والتي تهدف إلى شرح والتنبؤ بمعلومات ومعطيات جدية عن هذه الظواهر . وهناك أربع أطوار للنظرية وهي: الملاحظة والتعميم والفحص وتمحيص التعميم ثم بناء النظرية. النظرية تنظم المعرفة وترشد وتوجه البحث. والنظرية التي تفرض نفسها في المجال العلمي يجب أن تجيب عن مجموعة من العناصر: أن تكون قابلة للفحص، يجب ألا تركز حول مصادر معلومات جد مختلفة ومتباعدة، وأن تكون مختزلة ومنطقية ومتماسكة ومنتظمة، مفهومة ومثيرة..Michel Hansenne (2007). Psychologie de la personnalité, (3éd) de boeck, paris, pp.26-30

*صيروراته المقصود بها التحولات التي تلحقه.

[2] التفسير الاجتماعي لسببية السلوك، مرجع سابق، ص 20.

[3] د.رافع النصير الزغول وعماد عبد الرحيم الزغول، علم النفس المعرفي، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ص 112.

هناك اختلاف على عدة مناحي حين الحديث عن هذين المفهومين في سياق علم النفس الاجتماعي[1].

وعلم النفس ينبغي أن ينصب اهتمامه بالأساس على سلوك الآخر وليس تجربته، فعندما " إدراك سلوك الآخر يصبح هذا السلوك موضوع تجربتي، والعكس صحيح، لذلك كان من الصعب الوصول إلى الإدراك والضبط عبر سبيل آخر غير الانخراط في علاقة متداخلة ومتبادلة[2].

فالإدراك الاجتماعي مرتبط أساسا بسيرورات التفكير والتقييم فيما يتعلق بالأشخاص في البئية الاجتماعية ونتائجه. فهو يمثل تقييمنا، وانطباعنا، وفهمنا من يكون فرد معين أو جماعة... اما المعرفة الاجتماعية فتجد مرجعها في السيرورات النفسية وبالضبط السيرورات المعرفية التي تنبثق منها الأحكام أو الإدراك اجتماعي. وغالبا ما تتأثر المعرفة الاجتماعية والإدراك بنفس المؤثرات (الوضعيات، السياق الاجتماعي، الثقافة...)[3].

I.3.7.2. التمثلات الاجتماعية والمعتقدات

يشير المعتقد في معانيه العامة إلى "كيانات نفسية تترجم في شكل مواقف خاصة، والتي تدخل في حقل معارفي تكون مواصفاته الرسمية غير متناقضة ولها قابلية للتفكك "ويعبر مفهوم المعتقد عن العلاقات بين صنفين معرفين، لا يُعَرِفُ أي منهما الآخر"؛ إنها مقترحات تمكن المتكلم أن يعزوها إلى قيمة حقيقية، وليس بمعنى أنها "صحيحة" حيث تكون قابلة للتقرير[4].

---

[1] Robert Vallerand (2006). les fondements de la psychologie sociale, 2ed, les éditions de la Chenelière inc,gaetan morin, pp.145.146.

[2] مصطفى حدية، مفهوم الآخر ومسألة الدور في علم النفس الاجتماعي، مجلة المناظرة، عدد 3، سنة 1990 (51-66)، ص 52.

[3] Robert Vallerand (2006). op.cit. p.148.

[4]Jean-Pierre Deconchy (1984). Croyances et idéologies. Systèmes de représentations, traitement de l'information sociale, mécanismes cognitifs, in Moscovici (Ed.) psychologie sociale ,p.359. (il s'agit d' «entités psychique (traduites) en attitudes propositionnelle» qui entrent dans des champs cognitifs dont les caractéristiques formelles principales relèvent de la non-contradiction et de la décidabilité(Le Ny 1991); « le terme de croyance exprime des relation entre deux catégories cognitives dont aucune ne définit l'autre » Joule 1991); il s'agit de propositions auxquelles un locuteur peut attribuer une valeur de vérité, non pas dans le sens où il seraient "vraies" où elles sont décidables (Trognon, in Beauvois, Monteil et Trognon, 1991).

وهناك من يعتبر ظاهرة المعتقدات هي نمط من أنماط التمثلات الاجتماعية[1]. حيث تشير الباحثة جودولي Jodelet إلى أن العلاقة بين التمثلات الاجتماعية والمعتقدات يطبعها الكثير من الغموض، لكن يمكن تسجيل ثلاث ملاحظات متفق عليها وهي أن التمثلات والمعتقدات ينتميان إلى مجال التفكير الاجتماعي[2] pensée sociale. ويتم انتاجهما وانتشارهما بفعل التواصل والتفاعل. ويتم بناء التمثلات والمعتقدات ومشاركتهما جماعيا- ويخدمان وظائف نفسية واجتماعية، ويشتغلان بمنطق متماثل[3]. ويتجدر الإشارة إلى ان هناك اجماع أن مفهوم المعتقد بكل تأكيد من المفاهيم الملتبسة والمبهمة opaque التي يتم استعمالها في سياق دراسة التفكير الاجتماعي، سواء من حيث محتواه أو من حيث السيرورة المعرفية للالتزام بهذا المحتوى[4].

الملاحظة الثانية، تشير إلى أنه يوجد في الإنتاجات العلمية والقراءات الأدبية النفس-اجتماعية الأنثروبولوجية تقارب بين التمثلات المعتقدات، وهذا التقارب يأخذ إما شكل التطابق أو الهرمية/الترابية حسب الأولوية أو صدارة أحد المفهومين. فالتطابق بين المفهومين نجده في إنتاجات باحثين يستندون في مرجعيتهم إلى دوركايم "محلل المجتمعات التقليدية"، ويعرفون بشكل دائم المعتقدات والتمثلات الجماعية. ويوجد كذلك تيار في علم النفس الاجتماعي، يقدم معنى وتعريفا للمعتقدات متطابقا مع التمثلات الاجتماعية Jodelet. والتطابق بين هذين المفهومين يرتكز أيضا على مجال الثقافة أو حقل المعرفة[5].

أما فيما يخص تراتبية/هرمية هذين المفهومين، فنجدها في التعريفات المتضمنة في علم النفس الاجتماعي وكذلك في الأنثروبولوجيا. فالمعتقد يعتبر جزء من التمثلات الاجتماعية؛(التعريف الاستهلالي للتمثلات الاجتماعية باعتبارها نظام من الصور والآراء

---

[1] Thémis Apostolidis, Gerard Duveen, Nikos Kalampalikis. Représentations et croyances. Psychologie et Société, 2002, pp.7-11.

[2]Denise Jodelet, perspectives d'étude sur le rapport croyances/représentations sociales, revue psychologie et société, N°5, 2002, (157-178), p158

[3] Ibid., p.158.

[4] Claude Flament, Michekl-Louis Rouquette, (2003). Anatomie des idées ordinaires, comment étudier les représentations sociales, Armand-colin, p.19.

[5] Denise Jodelet, perspectives d'étude sur le rapport croyances/représentations sociales, revue psychologie et société, N°5, 2002, (157-178), p 158-159

والمعتقدات.... موسكوفيسي 1961). وايضا المعتقد يعتبر جزء اساسيا من الثقافة (جاودا Jahoda 1982). وتشير الباحثة (جودولي) إلى أن هذا الأمر يطرح وضعية ملتبسة على الباحثين في حقل التمثلات تجاوزها[1].

أما الملاحظة الثالثة، وهي الأكثر دقة حسب الباحثة، وتعتبر أنه يمكن التمييز بين التمثلات الاجتماعية والمعتقدات وذلك من خلال مواصفاتهما الخارجية و مواصفاتهما الداخلية؛ أي يمكن تناولهما بالطريقتين، و أحيانا تكون مواصفاتهما متكاملة. فخارجيا يمكن النظر إلى الخصائص المعرفية العالمة أو الشائعة وتقييمها، من أجل بناء الوضعية الابستمولوجية حسب معايير الصحة العلمية والمصداقية اليومية... فالمكانة التي يتم تبنيها في مختلف الاعمال حول التمثلات الاجتماعية، غالبا ما تحدد الوضعية الابستمولوجية للتمثلات الاجتماعية. أما فيما يخص المعتقدات وخاصة تباعدها بالمقارنة بالحقيقة العلمية، أو تقاربها مع الفكر السحري الذي لفت انتباه الباحثين، فوضعيتها هاته تستحق تطوير الأبحاث حولها مقارنة بالتمثلات الاجتماعية. أما داخليا فيجب البحث عن خصائص المعتقدات فيما يتعلق التمثلات الاجتماعية، من خلال تحليلها كشكل من اشكال الاشتغال العقلي والنفسي والاجتماعي، على مستوى البنية الداخلية لمحتوى المعتقدات، وكذلك وظيفتها النفسية والاجتماعية، وايضا طرائق التعبير وبالتحديد اللغوية[2].

فمفهوم الاعتقاد يراكم المعاني (الثقة، الايمان، السلطة، الانخراط..) ذلك لأنه يستخدم في مجالات مختلفة اختلاف العواطف و الإدراكات والدين. كما أنه ينطوي على درجات من اليقين تمضي من الشك إلى الإقناع الكامل. فهذا المفهوم إذن يشمل حقلا دلاليا واسعا يحدده الرأي من جهة والإيمان من جهة أخرى. فالاعتقاد يخفي مفهوم آخر، هو مفهوم التنظيم الاجتماعي الذي ساهم موسكوفيسي بقدر كبير في توضيحه وتمييزه عن الاعتقاد. فالتمثلات الاجتماعية ليست نسق من المعتقدات المتفق عليها، ولكن هي أداة لإنتاج معارف الحس المشترك، حيث إن موضوع هذه المعرفة يتم إعادة بناؤه من طرف الذات[3].

---

[1] Ibid., p 159

[2] Ibid.,

[3] Les représentations sociales ne sont pas un système de croyances consensuelles (Tafani & Suchet, 2001), mais bien un outil de production de savoirs du sens commun, considérant l'objet et le sujet de

I.4.7.2.التمثلات الاجتماعية والإيديولوجيا

تعدد تعاريف الإيديولوجيا وتتنوع باختلاف زوايا التناول ومنظور القراءة، فنجد أنها تعني" ناتج عملية تكوين نسق فكري عام يفسر الطبيعة والمجتمع والفرد ويطبق عليها بصفة دائم" ومن منظور سوسيولوجي تشير إلى سياقها الاجتماعي فهي[1]" ليست بالضرورة قوة غامضة ومجهولة الاسم تشجع الحشود، بل على العكس من ذلك، هي غالباً تنتج عن قرار حكيم وعن تصرف استراتيجي. كما تتدخل بفعالية على مستوى تحديد الغايات والوسائل التي يتعين استخدامها. وبدونها، لا يوجد أي عمل..[2]".

ان هذه العمومية في معاني المفهوم، تدفعنا إلى التدقيق أكثر في البحث عن دلالته قبل بسط و رصد التمايز بينه وبين مفهوم التمثلات الاجتماعية، ونجد فيما قدمه المفكر عبد الله العروي ما يغنينا عن التنقيب أكثر في دلالات هذا المفهوم ومعانيه لغويا واصلاحا على الاقل.

فهو يرى أن مفهوم الإيديولوجيا ليس بمفهوم عادي يعبّر عن واقع ملموس فيوصف بوصف شافي، وإنما هو مفهوم اجتماعي تاريخي، وبالتالي يحمل في ذاته آثار تطورات وصراعات ومناظرات اجتماعية وسياسية كثيرة ومتنوعة. إنه يمثل "تراكم معانٍ"، مثله في هذا مثل مفاهيم محورية أخرى كالدولة أو الحرية أو المادة أو الإنسان...[3]

و يضيف في كتابه "مفهوم الإيديولوجيا : «إن كلمة إيديولوجيا دخيلة على جميع اللغات الحية. فهي تعني لغوياً في أصلها الفرنسي، علم الأفكار ، لكنها لم تحتفظ بالمعنى اللغوي، إذ استعارها الألمان وضمنوها معنى آخر، ثم رجعت إلى الفرنسية، فأصبحت دخيلة حتى في لغتها الأصلية. (...) نقول أن الحزب الفلاني يحمل أدلوجة ونعني بها مجموع القيم والأخلاق والأهداف التي ينوي تحقيقها على المدى القريب والبعيد. يكتسب هذا الحكم في

---

ce savoir comme co-construit (D. Jodelet, 2002, Jovchelovitch, 1996, Wagner, 1998, Marková, 2000, Castro, 2006). Anne-Line GANDON, p.77.

[1] أحمد زكي بدوي، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مكتبة لبنان للنشر، ط1، سنة 1982، ص 206.

[2] جيل فيريول، معجم مصطلحات علم الاجتماع، ترجمة أنسام محمد الأسعد، بيروت: درا مكتبة الهلال، 2011، ص106.

[3] عبد الله العروي، مفهوم الإيديولوجيا، (بيروت: المركز الثقافي العربي، (1993)، ص 5.

استعمالنا الحالي صيغة إيجابية، لأن الحزب الذي لا يملك أدلوجة هو في نظرنا حزب انتهازي، ظرفي، لا يهمه سوى استغلال النفوذ والسلطة[1]».

وتتعدد مجالات استعمال "الأدلوجة"، فهمي تستعمل في ميدان المناظرة السياسية، وفي مجال المجتمع تحدد أفكار وأعمال الأفراد والجماعات بطريقة خفية ولاواعية. وتستخدم في مجال الكائن في إطار تعامله مع المحيط، والمجال الرابع لاستعمال "الأدلوجة" فهو يجمع بين هذه المجالات الثلاث، يقول العروي عندما ندرس تأثير أية "أدلوجة" على الفكر فإننا نبحث في الحدود الموضوعية التي ترسم أفق ذلك الفكر. والحدود من أنواع ثلاث: حدود الانتماء إلى "أدلوجة" سياسية وحدود الدور التاريخي الذي يمر به المجتمع ككل وحدود الإنسان في محيطه[2].

يتمايز التمثل عن الأدلوجة، لكن أحيانا يتشابهان. فكلاهما يعطي معنا للواقع ويوجه الممارسات و(الاتجاهات)، ولكن يختلفان من حيث إن التمثلات هي وقائع مشتركة ومستقلة، بينما الأدلوجة تنبني على أرثودكسية غير قابلة للتعديل أو التغيير. فالأدلوجة دوغمائية ويمكن أن تأخذ صفة دينية أو سياسية أو أخلاقية..، بينما التمثلات الاجتماعية قابلة للتعديل ولا "تقرر" من طرف أي شخص. وهذا هو مبرر استعمال التمثلات جمعا وليس مفردا من أجل توضيح في الكلمات هذا الاختلاف[3]. غير أن مسألة استعمال المفهومين مفردا وجمعا من أجل التمييز بين الاثنين ليس واضحا بما يكفي فقد استعملت جودولي مفهوم التمثل مفردا، كما اسْتُخْدِم مفهوم "الأدلوجة" جمعا، في عمل جماعي حول التمثلات والإيديولوجيا [4].

وعلى العموم ليس هناك خط واضح حين يتعلق الأمر بالتمييز بين التمثلات و"الأدلوجة"، وتبقى التمثلات الاجتماعية وليدة الريبة وعدم اليقين. وهذا النقص هو ما يدفع الفضاء الاجتماعي إلى ملء عدم اليقين بأفكار (دوغمائية)عقائدية.

---

[1] عبد الله العروي، 1993، مرجع سابق، ص 9.

[2] المرجع نفسه، ص 10-11.

[3] Anne-Line GANDON, Les représentations sociales du développement durable : des enjeux de sexe et de genre. Thèse de doctorat en Psychologie sociale, Université Lumière Lyon 2, Sous la direction d'Annik HOUEL, année 2011, p .76.

[4] Anne-Line GANDON (2011). Op.cit. p.76.

I.5.7.2. التمثلات الاجتماعية والصورة الاجتماعية

الصورة الاجتماعية لموضوع معين، هي مجموع الخصائص والمميزات التي يعزوها الأفراد لهذا الموضوع. وتأخذ هذه المميزات أشكالا كثيرة، فتكون متعقلة بجوانب مادية للموضوع أو مرتبطة بمكونات اجتماعية (الإدماج الاجتماعي للموضوع، المخاطب...)، أو مكونات نفسية عندما يكون الموضوع شخصا. وفي كل الحالات، فالعناصر المكونة للصورة الاجتماعية، هي العناصر التي يتم استقبالها، عند ما يطلب من الأفراد انتاج وصف لموضوع معين[1].

ومفهوم الصورة ليس بغريب عن موضوع التمثل. فهناك نوع من الاقتران ما بين هذين المفهومين. فالصورة الاجتماعية هي نتاج للتمثل. والصورة كيفما ما كانت طبيعتها (رسم، صورة عقلية....)دائما هي عبارة عن تمثل. وعلى هذا الأساس يكون التمثل عبارة عن سيرورة بينما الصورة عبارة عن منتوج[2]. ويرى مولينير Moliner أن التمثلات هي ظاهرة منتجة للصور الاجتماعية. هذه الظاهرة ترتكز على مجموع المعارف المكونة لمحتوى التمثل. والتي تسمح بفهم وتأويل البيئة الاجتماعية. ويشير هذا الباحث أن الصورة كانت منذ البدايات في قلب نظرية التمثلات الاجتماعية، فموسكوفيسي نفسه عنون كتابه المُؤَسس ب«التحليل النفسي، صورته وجمهوره »، وهذا يدل دائما حسب الباحث، على أن الصورة تقابل التمثل ضمنيا، لأن Moscovici قدم في الكتاب المذكور نظرية التمثلات الاجتماعية. هذا فضلا على أنه استخدم بشكل ملتبس في مقدمة كتابه مفهومي، صورة التحليل النفسي وتمثل التحليل النفسي[3].

ويمكن تمييز الصورة عن التمثل، بحيث إن الصورة هي انعكاس حقيقي للواقع أي تعكس الشيء كما هو موجود في الواقع. أما التمثل على العكس من ذلك، فهو انعكاس داخلي سلبي لواقع خارجي، فلا هو أثر للوقائع الخارجية ولا هو الوضع الموجود، بل هو عملية بناء للواقع انطلاقا من المعطيات الخارجية.

---

[1] Pascal, Moliner, (1996). Images et représentations sociales. De la théorie des représentations à l'étude des images sociales. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble., p.145.

[2] Ibid., p.157.

[3] Pascal, Moliner, (1996). Op.cit. pp.147-148.

I.6.7.2. التمثل والاتجاه

يرجع الفضل إلى كل من Thomas و Znaniecki (1918)، الذين أدخلا مفهوم الاتجاه إلى علم النفس الاجتماعي[1]. وقد ميز الأخصائي النفسي الاجتماعي McGuire (1985-1986)، بين ثلاث مراحل تاريخية عرفها تطور هذا المفهوم، فالمرحلة ما بين (1920 و 1930) كُرِستْ للبحث حول قياس الاتجاهات، والمرحلة الثانية ما بين (1950 و 1960) تم التركيز فيها على سيرورة تحول وتغيير الاتجاهات، بينما تتميز المرحلة الراهنة بتطور المقاربة البنيوية والنسقية في دراسة الاتجاهات[2]. ويعتبر موتشيلي Mucchielli أنه غالبا ما يكون هناك خلط بين التمثل والاتجاه بحيث يصعب الفصل بينهما. فالاتجاه بمثابة طريقة دورية للاستجابة لمتطلبات العالم، كما هو عبارة عن رمز يعبر عن النظرة للمحيط، حيث يكون سلبيا أو ايجابيا.

وقد أجمعا Moliner و Tafani على ثلاث سيرورات تخص مفهوم الاتجاه، فالأولى ينظر من خلالها إلى الاتجاه بكونه سيرورة من المستحيل ملاحظتها لأنه تتعلق بما يخالج الفرد داخليا، و ثانيا النشاط الذي ينتج عن الاتجاه هو نشاط تقييمي، يأخذ مكان الموضوع ويضعه عند نقطة معينة من محور يشتمل على قطب سلبي وقطب إيجابي، والسيرورة الثالثة، متعلقة بإجابات الأفراد، حيث يمكن تقسيمها إلى ثلاث مكونات: الأولى معرفية متمثلة في الأفكار والمعتقدات حول الموضوع، و الثانية عاطفية وهي الأحاسيس اتجاه موضوع ما، والثالثة سلوكية وهي التصرفات و السلوكات حيال هذا الموضوع[3].

وقد أدخل موسكوفيسي مفهوم الاتجاه كبعد تحليلي لمحتوى التمثلات. فالمبحوثين يعبرون عن موقف ايجابي أو سلبي اتجاه التحليل النفسي. فالأمر يتعلق بحالة معرفية (آراء ومعتقدات ومعلومات) ايجابية أو سلبية اتجاه الموضوع[4]. لكن يكون التمثل أكثر من مركب عاطفي ومركب معرفي، فهو يحتوي على بعد تقييمي لأنه يُكون بمثابة انعكاس في الفكر

[1] Willem Doise (1989), attitudes et représentations sociales, dans Denise Jodelet, Les représentations sociales, (1e éd). Paris, Presses Universitaires de France, p.240.

[2] Ibid, p.240.

[3] Stéphanie Netto (2011). op.cit. p.97.

[4] Pascal, Moliner (1996). op.cit. p.80.

لحقيقة داخلية تحضر للاستجابة. وحتى لو كان الاتجاه يحمل بعض خصائص التمثلات، إلا أنه يبقى عنصرا من التمثل ومن خلال هذا الأخير نتخذ مواقف اتجاه مختلف المواضيع.

I.7.7.2. التمثل والرأي

يختلف الرأي عن التمثل لأن هذا الأخير أشمل، حيث يتأثر بالآراء والاعتقادات الشخصية وهو بالتالي جمع للآراء حسب موسكوفيسي. فالتمثل يفهم من خلال سلسلة من الآراء، والرأي ليس سوى أداة تمكننا من الوصول إليه. بالإضافة إلى أن الرأي يمكن أن يكون منعزلا و لفظيا ويمس موضوع متنازعا فيه، وهو يقع في مستوى عقلي أما التمثل فيتميز بشيء من الثبات ويحمل خصائص الجماعة، حيث إن كل تمثل هو تمثل اجتماعي.

وفي دراسة تجريبية لمسألة تراتبية الإيديولوجيا والتمثلات والمواقف يشير الباحث Rateau إلى أن مفاهيم التمثل والإيديولوجيا والاتجاه تختلف وتتمفصل، فالإيديولوجيا هي مصفوفة من التمثلات المتناسقة والمتناغمة فيما بينها، والتمثلات هي مصفوفة من المواقف الصلبة والمتماسكة، والمواقف بدورها تولد الآراء. وفق هذه الهندسة فالاتجاه كيان توليدي وتنظيمي للآراء. والرابط الهرمي ما بين الآراء والاتجاه يشكل الأساس الاجرائي الكلاسيكي لبناء مقاييس "للموقف"، حيث يطرح الاتجاه كمتغير كامن ينظم مجموعة من الآراء[1].

I.8.2. منهجية دراسة التمثلات الاجتماعية

بعد استقرائنا لمفهوم التمثلات في مختلف زواياه ومقارباته والمفاهيم القريبة والمتقاطعة معه، نرى أنه لابد أن نقف عند أدوات الكشف عن التمثلات ومنهجية مقاربتها ودراستها. فلا ريب أن التعاطي مع التمثلات كمفهوم وسيرورة ونظرية ومجال يفتح الباب على مصراعيه فيما يخص منهجية دراستها، فالبحث يكشف أن أدوات دراسة التمثلات متعددة ومتشعبة، لهذا ارتأينا أنه لابد من تخصيص فقرات لاستعراض أهم هذه الأدوات التي من خلالها يتم الكشف والتعاطي مع التمثلات فيما يخص التحليل والتأويل، ولا ريب أن هذا الأمر سيخدمنا في اختيار الأدوات المناسبة، وسيسعفنا لاحقا أثناء معالجة وتصنيف وفلترة المعلومات المستقاة من البحث الميداني.

[1] Patrick Rateau, idéologie, représentation sociale et attitude: étude expérimentale de leur hiérarchie, revue internationale de psychologie sociale 2000, N°1, Presses Universitaires de Grenoble, p31.

وبالفعل فدراسة التمثلات الاجتماعية تطرح مشكلين منهجين مستعصيين، الأول متعلق بجمع التمثلات والثاني مرتبط بتحليل المعلومات المحصل عليها، غير أن الباحثين لم يركزوا على مسألة تحليل معطيات التمثلات الاجتماعية المحصل عليها أمثال أبريك Abric لأنها موضوع نقاشات ومطارحات مختلفة ومترامية، لكن نجدهم يركزون على كيفية استقاء وجمع التمثلات الاجتماعية لأنها عملية أساسية وعامل له قيمية مركزية في دراسة التمثلات الاجتماعية[1].

فاختيار منهجية دراسة التمثلات(جمع المعلومات وتحليلها) يتحدد بشكل أساسي من خلال الاعتبارات الإمبريقية (طبيعة الموضوع المدروس، نوعية مجتمع البحث، إكراهات وقيود وضعية البحث...) ولكن أيضا بشكل مركزي بواسطة النسق النظري الذي يخضع له البحث ويبرره[2]. ويشير أبريك إلى أن هناك منهجيتين عامتين يمكن أن يكونا متمايزتين مرجعيتين في جمع التمثلات:

- الأولى: منهجية استفهامية تعتمد على أدوات (المقابلة و الاستمارة و لوحات تداعي الأفكار أو لوحات مولدة للحث و الرسوم والدعامات التخطيطية والمقاربة أحادية الموضوع أو المتعلقة بموضوع واحد) و تهدف إلى الاستفهام عن تعبيرات الأفراد فيما يخص موضوع التمثل المدروس، هذا التعبير يمكن أن يكون لفظيا أو دلاليا(مكتوبا).
- الثانية: تسمى منهجية تداعية Associatives وتعتمد على (التداعي الحر، الخريطة التداعية) وتهدف هي الأخرى إلى الكشف عن التعبيرات الاعتباطية[3].

I.1.8.2.المناهج الاستفهامية في دراسة التمثلات

أ. المقابلة

اعتبرت المقابلة لزمن طويل الأداة الأهم في كشف التمثلات، المقابلة المعمقة(وبالتحديد المقابلة الموجهة) وتمثل إلى الآن المنهجية التي لا يمكن الاستغناء عنها في دراسة التمثلات.

---

[1]Jean-Claude Abric, (1994).Méthodologie de recueil des représentations sociales, dans Jean-Claude Abric, pratiques sociales et représentations, Paris, PUF, p.59.

[2] Ibid.,

[3] Jean-Claude Abric (1994). op.cit. p.60.

ونجد في هذا الصدد دراسة Herzlich (1969) حول الصحة والمرض النموذج الأمثل في استعمال أداة المقابلة. ورغم أهمية المقابلة وصميميتها في الكشف عن التمثلات كما يشير إلى ذلك موسكوفيسي (1969) إلا أنها تطرح الكثير من الأسئلة:

فالمقابلة هي قبل كل شيء تقنية تُتَرجم من خلال إنتاج الخطاب. وكما بين Grize 1981 الخطاب نشاط معقد، يتميز ببعض المكونات صعبة التحليل: نشاط ينتجه المُخاطب من خلال استعمال اللغة الطبيعية، إذن فالخطاب يكون خاضع لقواعد البيان وبسط الوقائع. وفي بعض الأبحاث فعدم ضبط القواعد يؤدي إلى صعوبة في التعبير الحر والعفوي، فالتعبير الاستطرادي في المقابلة يحفز بطريقة واعية أو غير شعورية استخدام ميكانزمات(آليات) نفسية ومعرفية واجتماعية التي تنتج عنها اشكاليات ثبات وصدق النتائج: العقلانية، صد لا شعوري scotomisation (استبعاد لاشعوري لحقيقة مؤلمة عن نطاق الوجدان[1]) الرقابة، إلزامية تماسك وتناسق الخطاب، فلترة(تصفية) على جميع المستويات[2].

على مستوى آخر فوضعية المقابلة هي وضعية تفاعلية غائية، وهذه الوضعية يمكن أن تؤدي إلى انتاج خطاب استدلالي خاص من خلال مثلا (السياق، الاهداف المسطرة، وضعية وصورة من تجرى معه المقابلة، نوعية وطبيعة المداخلات) حيث يصعب معه تمييز ما يمكن إدراجه في السياق وما يعبر عن رأي أو موقف المخاطب الذي يتميز بنوع من الثبات. كما أن المقابلة تستلزم الاستعانة بمنهجية تحليل المضمون، وكما ما يعرف كل أحد أن هذا المنهج متوقف بشكل واسع على التأويلات، فحتى المناهج الحديثة لم تتوصل إلى فصله عن الذاتية والنظرة الخاصة بقراءة المحللين.

لكن هذه المشاكل المتعلقة بمحدودية المقابلة في الكشف عن التمثلات لا تلغي أهميتها، ولكن تقتضي بالضرورة ربطها بتقنيات مكملة تهدف إلى ضبط إعادة نقل أو تعميق المعلومات المُستَقبلة. ويشير أبريك Abric إلى أن المقابلة وإن كانت تسمح _في حدود_ بالكشف والولوج إلى محتوى التمثلات والمواقف التي يكونها الأفراد، فإنها لا تسمح إلا نادرا بالدخول بشكل مباشر إلى طريقة انتظام التمثلات وبنيتها الداخلية[3].

[1] معجم المنهل، ط 46، سنة 2015، ص 1104.

[2] Jean-Claude Abric (1994). op.cit. p.61.

[3] Jean-Claude Abric (1994). op.cit. p.62.

ب. **الاستمارة**

كما الشأن بالنسبة للمقابلة، فإن الاستمارة في الوقت الراهن تبقى التقنية الأكثر استعمالا في دراسة التمثلات الاجتماعية. ولعل نجاح الاستمارة في الكشف عن التمثلات، يرجع إلى تظافر مجموعة من الأسباب، فهي على العكس من المقابلة التي هي في الأساس منهجية كيفية، فإن الاستمارة تسمح بإدخال متغيرات كمية أساسية في المكون الاجتماعي للتمثل، فالتحليل الكمي للمحتوى يسمح بمعرفة كيفية انتظام الإجابات وتوضيح العوامل المفسرة أو المميزة داخل مجتمع البحث، أو بين مجتمعات البحث، وموضعة الجماعات المبحوثة فيما يخص المحاور المفسرة لها. والحالة هاته، أن التطوير الحديث لمنهجيات تحليل البيانات المطبق في الدراسات التي تنجز حول التمثلات تقوي حظوظ الاستمارة كأداة فعالة في دراسة التمثلات[1].

بالإضافة إلى هذه الخصائص، هناك صفة مميزة للاستمارة -لا يمكن تجاهلها- وتتعلق بمدى معيارتها التي تقلص الأخطار الذاتية فيما يتعلق استقبال المعلومات(السلوك النمطي للمباحث) والمتغيرات البين-فردية لتعبيرات المبحوثين، (مَعْيَرتْ أجوبة المبحوثين: المواضيع المثارة، ترتيب المواضيع، أنماط الاجابة)[2]. ولكن كل هذا لا يلغي محدودية الاستمارة فيما يخص دراسة التمثلات الاجتماعية خاصة صعوبة الاختيار وبناء الأسئلة. ومن أجل دراسة التمثلات تسمح الاستمارة بطريقة أو أخرى لنشاط الشخص المبحوث[3].

I.2.8.2. **منهجيات التداعي**

ترتكز دراسة التمثلات على عتاد لغوي (أجوبة عن روائز، تداعي حر، مقابلات...). والكثير من الأعمال حول التمثلات تبدأ غالبا ببحوث من نوع مفتوح تسمح بالإحاطة بالموضوع دلاليا. ومن بين التقنيات الحديثة الاستخدام نجد تداعي الكلمات (التداعي الحر). والمعلومات التي يتم تجميعها (القاموس اللغوي) بواسطة هذه التقنية يمكن تمييز طريقتين لمعالجتها- الأولى ترتكز على الاستعمال المباشر "للكلمات" لوضع حقل دلالي لمختلف

[1] Ibid.,

[2] Ibid.,

[3] Jean-Claude Abric (1994). op.cit. p.63.

المثيرات. والثانية يتم فيها استعمال الكلمات للإحاطة بانتظامها من أجل فهم أعمق لبنية "مجال" التمثلات الاجتماعية[1].

أ. منهجية التداعي الحر

فمنهجية التداعي الحر تتأسس على التعبير أو الإنتاج الشفوي، وتسمح بتقليص صعوبة أو حدود التعبير الدلالي. فهي ترتكز على إنتاج كل الكلمات والتعابير والأوصاف التي ترد إلى ذهن الفرد موضوع البحث انطلاقا من كلمة محفزة أو سلسلة من الكلمات. وهكذا فالصفة الاعتباطية أو التلقائية لا تكون عرضة للرقابة بشكل كبير، والبعد الاسقاطي للإنتاج سيمسح بشكل الي وأكثر سهولة -عكس المقابل- إلى الدخول إلى مجموع العناصر التي تكون المجموع الدلالي للفظ أو موضوع الدراسة. كما تشير الباحثة دو روزا De Rosa إلى أن منهجية التداعي الحر تسمح بالدخول إلى العناصر الضمنية أو المستتر التي تشكل بنية المجموع الدلالي خاصة بالنسبة للتمثلات المدروسة.. وايضا تسمح منهجية التداعي الحر تسمح بالكشف عن النواة التصويرية للتمثلات، بينما التقنيات المبنية مثل الاستمارة تسمح باستخراج الابعاد الجانبية أو المحيطية للتمثلات الاجتماعية.

ب. بطاقة التداعي

من بين الصعوبات التي تعتري منهجية التداعي الحر وتقتضي الاستعانة بتقنيات مكملة قضية صعوبة تأويل الألفاظ التعبيرية للفرد المبحوث. فإذا كنا نعرف أن اللفظ المعبر عنه عنصر من التمثلات، وبالعكس فدلالتة لا تظهر، خطأ في السياق الدلالي. فحضور نفس اللفظ ممكن أن يأخذ دلالات مختلفة جذريا بالنسبة للمبحوث. فمثلا لفظ "تراتبية" مرتبطة بكلمة محفزة وهي "المستشفى"، ما دلالة "تراتبية" بالنسبة للفرد المبحوث؟: هناك الكثير من التراتبيات؟ ليست بالقليلة؟ التراتبية تطرح مشاكل؟ ضرورية أو مفيدة؟[2].

هذه الصعوبة أملت استعمال تقنية إضافية إلى منهجية التداعي الحر، مستلهمة من تقنية البطاقة الذهنية لجاوي (H. Jaoui,1979)، والتي تم تسميتها ببطاقة التداعي أو البطاقة التداعية. وتركز على ثلاث مبادئ بسيطة، في الطور الأول يطلب من المبحوث إنتاج

[1] Willem Doise, Alain clémence, Fabio Lorenzi-Cioldi (1992). représentations sociales et analyses de données, presses universitaires de Grenoble, pp.26-27.

[2] Willem Doise, Alain clémence, Fabio Lorenzi-Cioldi (1992).op.cit. pp.67-68.

تعبيرات انطلاقا من كلمة محفزة، وفي الطور الثاني يطلب منه إنتاج سلسلة من الكلمات لكن انطلاقا من زوج من الكلمات، من الكلمة المحفزة ومما أنتجه في المرة الأولى من كلمات في الطور الأول، وفي الطور الثالث فكل التداعيات يتم استعمالها من أجل طلب تداعيات جديدة ينتجها المبحوث[1].

I.3. خلاصة الفصل

إن الاقتراب من حقل التمثلات الاجتماعية، وسبر أغواره والتنقيب في دلالته ووظائفه ومعانيه وطرق اشتغاله، ابتداء من التداول اللغوي والاشتقاقي، ثم مرورا من معناه العام والنظري(في الدلالة الفلسفية) وتوقفا عند سياق ظهوره مع عالم الاجتماع الفرنسي إيميل دوركاييم، ثم دلالاته الأنثروبولوجية (التمثلات الثقافية)، ووقوفا عند مجاله وفضائه ومعانيه ودلالاته النفسية والاجتماعية ووظائفه المعرفية والتبريرية والتوجيهية والهوياتية وطرق إنبنائه وتشكله كمفهوم (أداتي-نظري) في علم النفس الاجتماعي، يُظهر بجلاء، أن مفهوم التمثلات الاجتماعية على درجة عالية من التعقيد، فهذا التنقيب المعرفي، كشف أنه ليس من السهولة بمكان حصر معانيه، فالتمثل يستعمل مفردا وجمعا، و خاصا بالأفراد والجماعات، كما قد يكون نفسيا أو اجتماعيا، أو معرفة علمية أو معرفة عامية سجة (عملية)، كما يكون واقعيا أو متخيلا، ظاهرا أو خفيا، شعوريا ولا شعوريا...

ونظرا لأهمية هذا المفهوم في توجيه سلوك الفرد والجماعة، و فهم التصرفات في سياقها الاجتماعي، استطاع ثلة من الباحثين في مختبر علم النفس الاجتماعي الخروج بتحديد دقيق وشامل لهذا المفهوم وذلك بفضل تراكم الأبحاث المستمر حول التمثلات الاجتماعية، و ينبني هذا التحليل النظري للتمثل الاجتماعي على ثلاث مرتكزات:

1- انتظام المحتوى انطلاقا من بعض عناصر التصرف، التي تُنشأ مراحل أو أشكال انتظام الاستجابات وهي ثلاث أبعاد مختلقة: المعلومات (انتظام المعرفة)، المواقف أو الاتجاهات (توجيه عام للتمثل الاجتماعي)، مجال التمثل (الصورة، النموذج الاجتماعي، المحتوى الملموس للتقديرات المرتكزة على مكون محدد لموضوع التمثل).

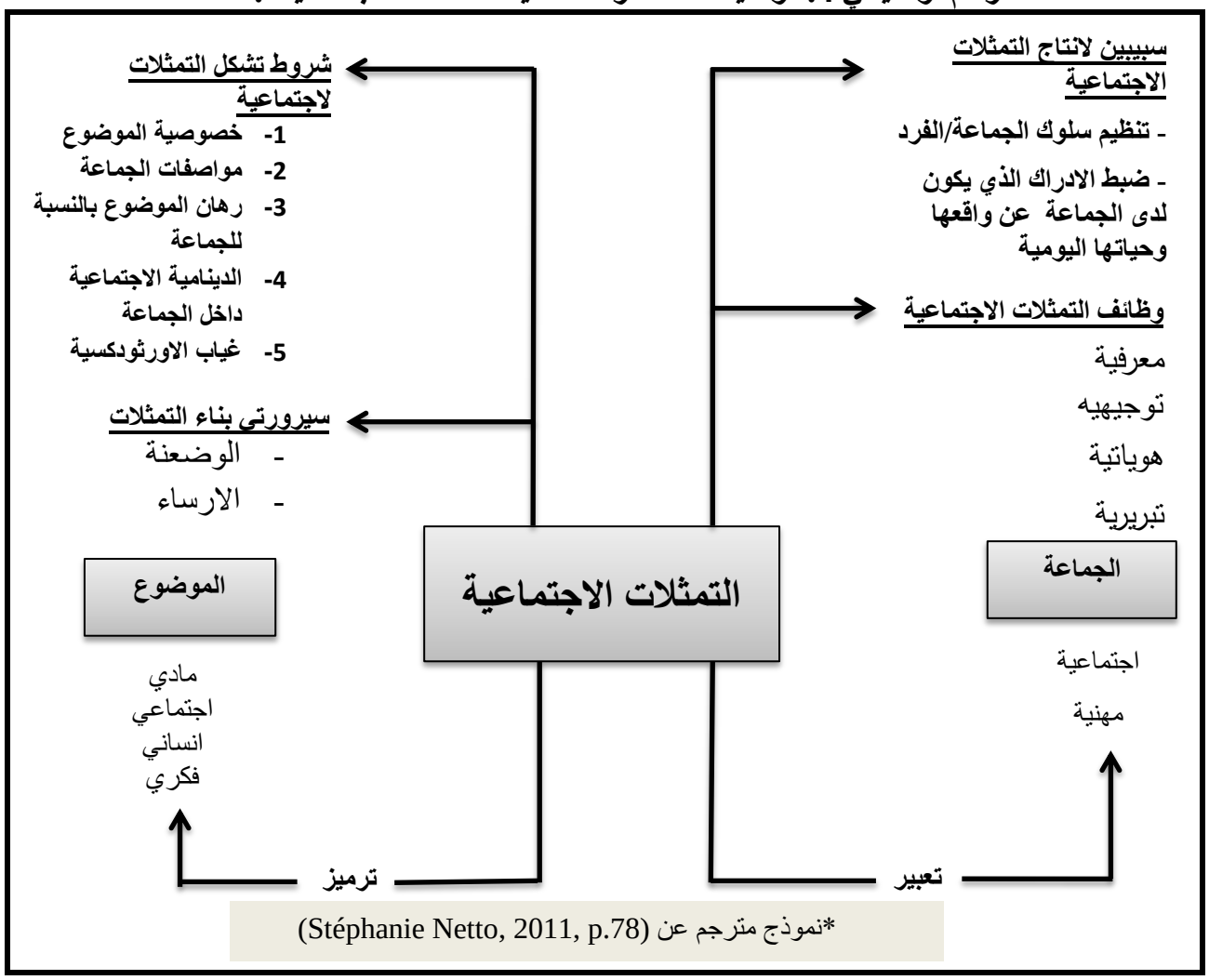
[1] Ibid., p.69.

2- تكوين وتحديد التمثلات الاجتماعية. انبناء التمثل الاجتماعي يتم عبر سيرورتين: أولا الوضعنة، المفاهيم المتعلقة بالنظرية تتبني اجتماعيا، أو من خلال كيانات مستقلة. وثانيا الإرساء، النظرية تصبح نظام شخصي لتأويل التصرفات والعلاقات البين-شخصية. الحتمية الاجتماعية من جهة مركزية، وحالة التمثل الاجتماعي تابعة للشروط الاجتماعية، والتاريخية أو أنظمة التوجيه الخاصة، ومن جهة أخرى، جانبية، حيث إن أشكال التعبير والمعارف مرتبطة بالعوامل الاجتماعية.

3- المكونات المعرفية للتمثل الاجتماعي: العديد من العوامل التي تَسم السيرورات الذهنية أثناء تكوين التمثل الاجتماعي: تباعد وتشتت المعلومات؛ ضغط الاستدلالات؛ تركيز الذات فرديا أو اجتماعيا حول قضية أو إطار مرجعي. نمط المعرفة هو ذاته مميز بعفوية صورية، ثنائية سببية، تقدمية أو سمو الخلاصة، و أغلبية أنواع الاستدلال" واستعمال التمثيل والتعويض كمبادئ ضابطة[1]. والرسم التوضيحي(04) أسفله يبين باختصار العناصر المرتبطة بالتمثل وأسباب انتاجه وشروطه ووظائفه وسيرورة انبنائه

[1] Denise Jodelet, Jean Viet, Philippe Besnard (1970). Op.cit. p170.

رسم توضيحي 4: توصيف العناصر الأساسية للتمثلات الاجتماعية*.



*نموذج مترجم عن (Stéphanie Netto, 2011, p.78)

كما رأينا آنفا، أن الفضل يرجع إلى موسكوفيسي Moscovici الذي وضع اللبنات الأولى للبحث العلمي في حقل التمثلات، وذلك باستعمال أدوات علمية (المقابلة، دراسة المحتوى)، واستهداف عينة مجتمعية دالة متكونة من أكثر من 2200، من المبحوثين المختلفي المميزات السوسيوديمغرافية، والسوسيومهنية، هذه الدراسة المُؤسِسة التي كشفت عن نتائج علمية دقيقة لمختلف تمثلات الشرائح الاجتماعية، وكيفية تحول نظرية علمية (التحليل النفسي) إلى معرفة عامية، لكن تبقى دراسة موسكوفيسي قاصرة على دراسة محتوى التمثلات، دون التطرق إلى طريقة انتظامها.

في حين أن تحليل التمثلات وفهم طرق اشتغالها باعتماد النموذج البنيوي جون كلود أبريك Jean-Claude Abric تحتم بالضرورة الكشف المزدوج لمحتواها وبنيتها معا.

وبتعبير آخر فالعناصر المكونة للتمثل متراتبة (هرمية)، و مكثفة الاتزان، وتربط فيما بينها علاقات، تحدد دلالتها والمكانة التي تحتلها في نسق التمثل[1].

ان هذا الكشف عن التمثلات الاجتماعية باعتماد النموذج البنيوي يتطلب الاستعانة بأدوات منهجية، كالتي اشتعل بها أبريك Abric نفسه في دراسته تمثل العمل، وذلك باعتماد المقابلة المباشرة، هذه الأداة التي طورها جيميلي Guimili في دراسته والتي ترى أن التمثلات الاجتماعية ومكوناتها: النواة المركزية والعناصر المحيطية، تعمل كمجموع موَحد، أين سيلعب كل جزء دوره المنوط به و المكمل للآخر. تواجد هذا النظام المزدوج سيسمح بفهم واحدة من أهم الميزات الأساسية للتمثلات الاجتماعية، و التي يمكن أن تظهر أنها تحمل نوعاً من التناقض، هي أنها في نفس الوقت مستقرة (ثابتة) ومتحركة، صلبة و مرنة. مستقرة و صلبة، لأنها متجذرة في نظام القيم المتقاسم من طرف أعضاء الجماعة الواحدة، متحركة ومرنة لأنها مغذاة بالتجارب الفردية، هي تدمج في نفس الوقت معطيات الواقع المعاش و معطيات الحالة الخاصة، و كذلك تطور العلاقات والممارسات الاجتماعية التي تواجهها الجماعة. لكن المقاربة البنيوية للتمثلات رغم فعاليتها في دراسة التمثلات لكنها ترتكز على التمثلات المستقرة والثابتة لأنها تحدد التمثلات في نواة مركزية ثابتة غير متغيرة وغير قابلة للنقاش تحيط بها عناصر جانبية متغيرة تحمي النواة المركزية.

وإذا كانت المقاربة السوسيوتكوينية ترتكز على محتوى التمثلات، والمقاربة البنيوية تبحث عن العناصر المركزية والمحيطية في التمثلات، فإن المقاربة السوسيوديناميةتهتم بسيرورة تثبيت وارساء نظام التمثلات، وذلك بهدف اتخاذ مواقف مرتبطة بإندماجات خاصة في جملة العلاقات الاجتماعية للأفراد، باعتبار كون التمثلات الاجتماعية هي بالدرجة الأولى مجموعة من المبادئ المنظمة لوضعيات الأفراد، هذه المبادئ التي تجد مرجعتيها في الفهم المشترك وتسمح بِتَموْقع نفس-اجتماعي لأفراد المجتمع. وفي الجدول(03) الآتي تلخيص مقتضب لهذه المقاربات التي تناولت التمثلات الاجتماعية كمفهوم أداتي وإجرائي ومركزي في علم النفس الاجتماعي.

[1] Abric (1994). op.cit. p.19.

جدول 3: تلخيص المقاربات الكبرى لمفهوم التمثلات الاجتماعية.

المقاربة السوسيو-تكوينية **Serge Moscovici**	لقد كان لدراسة موسكوفيسي التي ارتكزت على الكشف عن الآراء حول التحليل النفسي لمختلف الشرائح المجتمعية وقع كبير في المجتمع الفرنسي، وأضحت حاضرة في الحياة الذهنية للدولة، وموضوعا للإنتاجات السينمائية وحقلا للدراسات الأدبية، ومصدرا للمناظرات. فالبحث الذي أنجزه موسكوفيسي يهدف إلى فهم الكيفية التي **تنشأ** بها التمثلات الاجتماعية. في هذا المعنى تعتبر النظرية التي اقترحها، هي نظرية سوسيو-تكوينية (Deschamps et Moliner 2012, p.141).
المقاربة البنيوية **مدرسة Aix-en-Provence** **Abric, 1984,** **Moliner, 1989,** **Morin, 1990,** **Guimelli, 1994,** **Rateau,1995** **(…)**	التمثلات الاجتماعية مكونة من مختلف العناصر المتراتبة(هرمية) بشكل بنيوي.عناصر التمثلات ليست بنفس الأهمية، ففيها الرئيسي والثانوي، والهام والأقل أهمية. التمثلات هي نسق سوسيومعرفي يمثل نوع من التنظيم الخاص: فهو يتنظم حول نواة مركزية، تحيط بها عناصر جانبية، وتسمح نظرية النواة المركزية أساسا بدراسة التطبيع/الوضعنة في التمثلات. ت. كشف محتوى التمثل ث. دراسة العلاقة بين عناصر التمثلات وتراتبيتها ج. تحديد وضبط النواة المركزية وتفيد هذه المقاربة دراسة التمثلات في وضعية ثبات واستقرار.
المقاربة السوسيو-دينامية **مدرسة Genève** **willem Doise وفريقه** **Lorenz i-Cioldi, Clémence** **(1985-1990)**	تعتبر هذه المقاربة التمثلات الاجتماعية جملة من المبادئ المنظمة تنشأ وتتشكل بهدف اتخاذ مواقف مرتبطة بإندماجات خاصة في جملة العلاقات الاجتماعية للأفراد. ركزت على دراسة عملية الإرساء في التمثلات الاجتماعية. ح. تحيين المعرفة المتعلقة بالفهم المشترك أو الحس المشترك خ. تحيين المبادئ المنظمة لوضعيات الأفراد في علاقتها مع المعالم التي يفرزها الفهم المشترك. د. تحديد إرساء وضعيات ومواقع الأفراد في الوقائع السوسيوسيكولوجية.

الفصل الثاني

نظرية الهُوية الاجتماعية

II.0. تمهيد

II.1. مفهوم الهُوية : محاولة للتأصيل

II.1.1. المعنى الاشتقاقي والاصطلاحي لكلمة "هوية"
II.2.1. الهُوية في بعض المعاجم الأجنبية
II.3.1. الهُوية في التراث الفلسفي

II.2. الهُوية في العلوم الإنسانية

II.1.2. الهُوية في الدراسات الأنثروبولوجية
II.2.2. الهُوية في مجال السوسيولوجيا

II.2.3. الهُوية في حقل علم النفس الاجتماعي

II.1.3. مفهوم الذات
II.2.3. تصور "وليام جيمس" لمفهوم الذات
II.3.3. تصور "جورج هيربرت ميد" لمفهوم الذات
II.4.3. تصور "ألبورت" لمفهوم الذات
II.5.3. "تاجفل، تيرنير" ونظرية الهُوية الاجتماعية
II.6.3. التصنيف والمقارنة والهُوية الاجتماعية

II.7.3. الهُوية في المنظور البيئوي-الذاتي.

II.3. خلاصة الفصل الثاني

II.0. **تمهيد**

تدل الهُوية حسب مدلولها "الضيق"، على الإحساس بالمثلية، (مماثلة الفرد لذاته la mêmeté)، أي كون الفرد يدرك نفسه مماثلا لذاته، ويظل هو هو عبر الزمان. وفي معناها الواسع نسق من الإحساسات والتمثلات من خلاله يتميز ويتفرد الشخص، "فهويتي(بضم الهاء) هي ما يجعلني مماثلا لذاتي، مختلفا عن غيري، وهي ما به أحس أنني أحيا في شخصياتي المتعددة.. في وظائفي وفي أدواري الاجتماعية...، وفي أفعالي الشخصية (قيمي ومواقفي...)، هويتي هي ما يسمح لي بتعريف ذاتي/نفسي، وبها أحس أنني مقبولا ومعترفا بي من قبل غيري[1].

وتنتظم الهُوية في مواصفات جسدية و نفسية واجتماعية. وقد اكتسحت الهُوية كمفهوم مجمل العلوم الإنسانية، إذ أصبح من المفاهيم التي تضخمت بشأنها المقاربات والدراسات، إلى درجة جعلت المفكر الفرنسي "ألفرد جروسر" Alfred Grosser ، يعلق بأن القليل من المفاهيم التي حظيت بالتضخيم الذي عرفه مفهوم الهُوية [2]. حتى غدا مصطلح الهُوية مصطلحا قلقا[3]، إذ تناثر هذا المفهوم على ضفاف تخصصات عدة، داخل حقل العلوم الإنسانية من الأنثروبولوجيا إلى السوسيولوجيا، ومن السيكولوجيا إلى علوم السياسة...، الأمر الذي أصبح يتعذر معه وضع تعريف قار وثابت لهذا المفهوم. هذا فضلا عن كثرة الأبحاث والمنشورات و الإنتاجات العلمية التي تتناول الهُوية في مختلف المجالات "الهُوية في العمل"، "الصراع الهوياتي"، الهُوية الذكورية، الهويات الوطنية أو الدينية[4]. وكما قالت Zavalloni الباحثة في علم النفس الاجتماعي، فمفهوم الهُوية في الوقت الراهن وانتشاره وأهميته، توازي انتشار وذيوع مفهوم الجنسانية مع فرويد في العصر الماضي[5].

---

[1] Pierre Tap (1981). Identité, identification et représentations de sexe (Approche pour une étude de la personnalisation de l'acteur social). 4 tomes, Thèse d'Etat, Université de Nanterre, Paris X.

[2] Alfred Grosser, les identités abusives : le monde 28 janvier 1998.

[3] محمد فاضل رضوان، " نحن والعولمة، مأزق مفهوم ومحنة هوية" مقالة متوفرة على الانترنت: المنتدى العربي للعلوم الاجتماعية والإنسانية.

[4] Article disponible sur le lien suivant : https://www.scienceshumaines.com/identite-des-conflits-identitaires-a-la-recherche-desoi_fr_12390.html, consulté le 18-08-2019.

[5] Marisa zavalloni, l'identité psychosociale, un concept à la recherche d'une science, dans, introduction à la psychologie sociale, vol 2, p.397.

وقد انتشر هذا المفهوم بشكل كبير في الولايات المتحدة الأمريكية في العقد السادس من القرن الماضي، عاكسا بذلك وضعا خاصا وهو تصاعد أهمية الأقليات. وقد فرض هذا المفهوم نفسه اليوم حتى غدا بمثابة كلمة سحرية، وذلك في تحليل حقائق جد متنوعة، مثل علم النفس الأفراد، وتحولات الأديان، وموضوعات المهن، والحياة الأسرية، والهجرة والصراعات العرقية، ومسألة المثلية الجنسية، وسلوك المواطنة... وغيرها، ويشهد على ذلك ما يكتب من مؤلفات، ويصدر من كتابات، ويقام من ندوات كثيرة كلها بعناوين الهُوية...، هذا فضلا عن انتشاره وتداوله الواسع في وسائل الإعلام. إن قلق هذا المفهوم وشساعة دلالاته يفرض علينا النبش في تاريخه لاستخلاص مؤشرات سيرورة تطور هذا المفهوم داخل حقل العلوم الإنسانية، وبالأساس التنقيب عن دلالاته ومعانيه وسيروراته ومقارباته في علم النفس الاجتماعي.

وفي هذا الصدد سنسلك نفس الطريقة وسيحكمنا نفس المنطق الذي اتبعناه في مقاربة مفهوم التمثلات الاجتماعية في الفصل الأول، حيث سنحاول الاقتراب من مفهوم الهوية الاجتماعية من خلال استجلاء معانيه ودلالاته اللغوية من خلال مختلف المعاجم اللغوية والفلسفية، ثم سنتطرق إلى سيرورة تطور هذا المفهوم في حقل العلوم الانسانية ابتداء من حمولة دلالته في الدراسات الأنثربولوجية وسيروراته في المقاربات السوسيولوجية ثم أسس معالجته من منظور علم النفس الاجتماعي، حيث سنتوقف عند مفهوم الذات وسنعرج على تناول نظرية الهوية الاجتماعية والمفاهيم المرتبطة بها، ثم سنسعى إلى رصد مفهوم الهوية في الاتجاه البيئوي الذاتي.

II.1. مفهوم الهُوية : محاولة للتأصيل.

سيرا على نفس المنوال من حيث التناول النسقي والتعاطي المنهجي الذي سلكناه في الفصل الأول حين استعرضنا مفهوم التمثلات وجينالوجيا انبنائه وسيروراته ومساره بدءا من دلالاته اللغوية والفلسفية وتموقعه في العلوم الإنسانية إلى فضائه وتقاطعه مع مجموعة من المفاهيم التي تحمل معناه أحيانا أو تشكل محتواه أو بعدا من أبعاده أحيانا أخرى. وفي هذا الفصل سنسلك نفس الطريق حيث سنتوقف في البداية عند دلالات مفهوم الهُوية لغويا وسنبحث عن معانيه الاشتقاقية وأصوله في الفلسفية وننقب عن دائرة مجالاته المختلفة.

II.1.1. المعنى الاشتقاقي والاصطلاحي لكلمة (هُوِيَّةُ).

اسم الهُوية (بضم الهاء وياء النسب) ليس عربيا في أصله[1]. وإنما هي كلمة اشتقها المترجمون القدامى من حرف "الرباط" الذي يدل عند العرب على ارتباط المحمول بالموضوع في جوهره وهو حرف "هو" في قولهم زيد هو إنسان أو حيوان[2]. فكلمة هوية ليست عربية في أصلها، وليست أيضا دخيلة، بل هي كلمة عربية مستحدثة، واستحداثها أملته الحاجة عند ترجمة علوم الأوائل. فالبحث المتأني في المعاجم العربية يشير بما لا يدع مجالا للشك، لأي شك أن كلمة هوية ليست عربية. فالمصباح المنير والقاموس المحيط ولسان العرب تخلو من هذا المصطلح الحديث، إذ لا يعدو الشرح عن أن تكون "الهُوية " مستقاة من الفعل (هوى) أي سقط من علٍ، أو أن يكون معناها البئر البعيدة القعر.

وإذا احتج البعض بأن تعريف المصطلح قد جاء بالتعريفات للجرجاني على أوضح ما يكون، وذلك بالاعتماد على اجتزاء من نص له. يقول فيه ان الهُوية "هي الحقيقة المطلقة المشتملة على الحقائق اشتمال النواة على الشجرة في الغيب المطلق". فان اكمال النص على النحو التالي:" والهُوية السارية في جميع الموجودات ما إذا (أخذت) حقيقة الوجود لا بشرط شيء، ولا بشرط لا شيء"، ويبرز الكاتب أن هذا النص يعبر عن حقيقة صوفية تبرز أن الهُوية هي ما يتبدى في الموجودات على الأرض كتعبير عن الحقيقة المطلقة الموجودة في

---

[1] الهُوية (بفتح الهاء) تستعمل على مستوى العامي للإشارة لدى عامة الناس إلى بطاقة التعريف (الهُوية).

[2] الدكتور جميل صليبا، المعجم الفلسفي، الجزء الثاني، دار الكتاب اللبناني، بيروت، 1982، ص 529.

عالم الغيب، وليس لها أدنى علاقة بمفهوم الهُوية الذي نعرفه اليوم، إلا إذا قمنا بعمليات تأويل تلوي عنق المعاني لتنسجم مع ما نريده نحن منها الآن[1].

والتعريف العربي الوحيد الذي عرفته كلمة "هوية" في الثقافة العربية الاسلامية هو التعريف المنطقي لها[2]. الذي سنمر على ذكره حين استعراضنا للهوية في التراث العربي. و يبقى المعنى اللغوي لمصطلح الهُوية ، مشتق من الضمير "هو"، أما مصطلح الهو هو المركب من تكرار هو تم وضعه كاسم معرف بأل ومعناه، الاتحاد بالذات. و "هو" تقابل تقريبا الأصل الذي اشتقت منه كلمة identité الفرنسية، idem واختصارها id وتعني هو هو أو هو نفسه[3].

وهناك مجموعة من الكلمات العربية، تأخذ معنى الهُوية في اللغة العربية أو لها معنى قريب من معنى الهُوية ، ومنها كلمة الماهية وهي مشتقة من عبارة الاستفهام، ما هي؟ و كلمة الهذية وهي مشتقة من اسم الإشارة هذا أو هذه، وتعني "ما به يكون الشيء هذا لا غيره؟ وتقابل الكلمة اللاتينية "eccéitas " التي اشتقت منها الكلمة "eccéité"، وتقابل كلمة "ipsé " التي اشتقت منها كلمة "ipséité" التي تدل على "ما به يكون الشيء ذاته وليس غيره"، وكلمة إنية التي يقترب معناها من كلمة هوية وتقابل أحيانا "ipséité"، التي تدل على "تحقق الوجود العيني"[4]. وهناك كلمات أخرى يقترب معناها من معنى الهُوية ، مثل الحقيقة والثقافة والإنسية.

II.2.1. الهُوية في بعض المعاجم الأجنبية

وقد أتت كلمة هوية معرفة تعريفات مختلفة تبعا لمجالات استعمالها، فنجد في القاموس الموسوعي "انها مجموع المميزات التي تسمح لنا تمييز الشخص عن غيره. ويحدد معجم

---

[1] مجدي عبد الحافظ، الهُوية : مفهوم في طور التشكل، في مجموعة مؤلفين، العولمة والهُوية الثقافية، سلسة أبحاث المؤتمرات، المشرف العام، جابر عصفور، 1998، ص 400.

[2] المرجع نفسه، ص 401.

[3] محددات الهُوية لدى المراهق، أطروحة لنيل دبلوم الدراسات العليا في علوم التربية، هاشمي علوي مولاي هشام، الرباط 1991، ص 8.

[4] الدكتور جميل صليبا، مرجع سابق.

روبير الفرنسي الهُوية باعتبارها، الميزة الثابتة في الذات"[1]. وهناك مجموعة من التعريفات الأخرى نوردها كالتالي:

أ. في المجال القانوني والقضائي: الهُوية مجموعة من المعطيات تمكن من تمييز فرد ما وتشخيصه (إسمه، نسبه، أصله...)، والتي بها يعرف ذلك الشخص المحدد.

ب. في مجال علم النفس الاجتماعي: تدل الهُوية على المعرفة التي لدى الفرد عن انتمائه لفئة اجتماعية أو أكثر أو منطقة جغرافية معينة(بلد، مدينة، حي...)، والدلالة والتقدير العاطفيين الذين يتعلقان بهذه المعرفة.

ج. وفي مجال التحليل النفسي تحيل الهُوية على الإحساس بالمثلية وبالتماهي والإحساس بالذات.

II.3.1. الهُوية في التراث الفلسفي

إن الفلاسفة ما قبل سقراط، مثل "بارميندس" أو "هراقليطس"، كانوا دائماً محتارين حول مسألة هو ذاته والآخر، وكيف يمكن التوفيق بين التغير والهُوية ؟ كذلك طرح السؤال. وبالنسبة لبارميندس، وللإيليين تبعاً له، من الصعب أن نفكر في التحول، لأنه إذا لم يكن "أ" على ما كان عليه، فهل "أ" يبقى هو "أ"؟ وعلى خلاف ذلك بالنسبة لهراقليطس: كل شيء في حركة دائمة، وقد قال قولته الشهيرة: " المرء لا يسبح في النهر نفسه مرتين "[2].

أما في التراث الإسلامي، فنجد الفارابي يقول عن الهُوية " هوية الشيء وعينيته وتشخصه، وخصوصيته، ووجوده المنفرد له كل واحد. وقولنا إنه هو إشارة إلى هويته، وخصوصيته، ووجوده المنفرد له الذي لا يقع فيه اشتراك[3]. وكل هذه المعاني تدل على التفرد وعدم الاشتراك مع الآخر في عناصر الدلالة على أنه هو هو.

وهي أيضا التشخص والشخص نفسه، وقالوا إن الأمر المتعقل من حيث إنه معقول في جواب ما هو يسمى ماهية ومن حيث ثبوته في الخارج يسمى حقيقة، ومن حيث امتيازه عن

---

[1] Dictionnaire encyclopédique, Edition Phillipe Auzou, Paris, 2002,p.735.

[2] مفهوم الهُوية : تاريخه وإشكالاته، تأليف: كاترين هالبيرن ترجمة وتعليق: الدكتور إلياس بلكا، النص الأصلي تجده في مجلة "العلوم الإنسانية" الفرنسية (sciences humaines) بعدد يوليوز 2004، رقم 151، بعنوان: faut-il en finir avec l'identité.

[3] المعجم الفلسفي ، مرجع سابق ص 530.

الأغيار يسمى هوية، ومن حيث حمل اللوازم عليه يسمى ذاتا[1]. وما تقدم يحيل على معنى الفلسفة في المنطق.

وجاء في موسوعة لالاند الفلسفية أربعة معان للهوية فتطلق الهُوية على الشيء من جهة ما هو واحد، (علامة ماهو متماه)، وتسمى هذه الهُوية بالهُوية العددية " identité numérique". وتطلق الهُوية على الشخص، إذا ظل هذا الشخص ذاتا واحدة رغم التغيرات التي تطرأ عليه، في مختلف أوقات وجوده ومنه القول " هوية الأنا وهوية الفاعل، وتسمى هذه بالهُوية الشخصية "identité personnelle". والهُوية صفة موضوعين من موضوعات الفكر، إذا كان رغم اختلافهما في الزمان والمكان متشابهين في كيفيات واحدة، وتسمى هذه الهُوية بالهُوية الكيفية "Identité qualitative".أو الهُوية النوعية "identité spécifique". والهُوية علاقة منطقية بين شيئين متحدين كالهُوية الرياضية، أو المساواة الفردية التي تظل صادقة رغم اختلاف الحروف التي تكونها[2].

ويفيد محمد عابد الجابري بأنه في الاصطلاح الفلسفي العربي القديم قد استقر مفهوم الهُوية ليدل على ما به الشيء هو هو بوصفه موجودا منفردا متميزا عن غيره. ويشير هذا الباحث إلى أن هناك ثلاثة مستويات في الهُوية الثقافية، لشعب من الشعوب: الهُوية الفردية، والهُوية الجمعوية، والهُوية الوطنية (أو القومية). والعلاقة بين هذه المستويات ليست قارة ولا ثابتة، بل هي في مد وجزر دائمين، يتغير مدى كل منهما اتساعا وضيقا، حسب الظروف وأنواع الصراع واللاصراع، والتضامن واللاتضامن، التي تحركها المصالح: المصالح الفردية والمصالح الجمعوية والمصالح الوطنية والقومية[3].

وبعبارة أخرى فالعلاقة بين هذه المستويات الثلاثة تتحدد أساسا بنوع "الآخر"، بموقعه وطموحاته: فإن كان داخليا، ويقع في دائرة الجماعة، فالهُوية الفردية هي التي تفرض نفسها كـ"أنا"، وإن كان يقع في دائرة الأمة فالهُوية الجمعوية (القبلية، الطائفية، الحزبية الخ) هي

[1] محددات الهُوية لدى المراهق، مرجع سابق، ص 10.

[2] موسوعة لالاند الفلسفية، تعريب أحمد خليل، اشراف أحمد عويدات، منشورات عويدات، بيروت-باريس، الطبعة الثانية، سنة 2001، ص 607.

[3] محمد عابد الجابري، العولمة والهُوية الثقافية :عشر أطروحات، ورقة بحثية، منشورة على موقع الباحث على شبكة الانترنت

التي تحل محل "الأنا" الفردي. أما إن كان "الآخر" خارجيا، أي يقع خارج الأمة (والدولة والوطن) فإن الهُوية الوطنية –أو القومية- هي التي تملأ مجال "الأنا"[1].

مما سبق يتضح أن مفهوم الهُوية له دلالة واسعة، وهو من المفاهيم التي ليست لها تاريخ فهي تعتبر بمثابة كلمة مجردة يرجع استعمالها إلى الأصول الأولى للفكر[2]. لكن الإشكالية المعاصرة لمفهوم الهُوية لا تعود في أصلها إلى التراث الميتافيزيقي. إذ بعد أكثر من عشرين قرناً، تحددت المسألة، حيث بدأت تقترب بما يشغل العلوم الإنسانية والاجتماعية حالياً، وذلك بفضل الطريقة التي طرح بها الفلاسفة الإمبريقيون وعلى رأسهم "دافيد هيوم" و"جون لوك" مشكلة الهُوية الشخصية: كيف يمكن التفكير في وحدة الأنا في الزمان؟ هل أنا الشخص نفسه الذي كنته قبل عشرين سنة؟ لقد اقترح لوك حل إشكال الهُوية الشخصية بفكرة الذاكرة والشعور، فإذا كنت الشخص ذاته الذي كان قبل عشرين سنة، فلأنني أذكر مختلف المراحل التي مر بها وعيي أو شعوري. وقد تبنت العلوم المعرفية حديثا إشكالية لوك ودرستها بشكل أكثر نفاذا وعمقا[3].

II.2. الهُوية في العلوم الإنسانية

يحتل مفهوم الهُوية الاجتماعية مكانته الخاصة ضمن مجالات العلوم الإنسانية المختلفة ويكتسب أهمية بالغة في باقي المجالات المعرفية، وكما أسلفنا الذكر فإننا سنتعاطى في تناولنا لمفهوم الهُوية الاجتماعية نفس الصيغة التي قاربنا بها مفهوم التمثلات، حيث معالم الهُوية الاجتماعية هذا المفهوم في الدراسات الأنثروبولوجية ثم في مجال السوسيولوجيا، لنخصص المساحة الأكبر والحيز الأشمل للاقتراب من هذا المفهوم في حقل علم النفس الاجتماعي.

II.1.2. الهُوية في الدراسات الأنثروبولوجية

لقد كان إركسون أول من اهتم بدراسة مفهوم الهُوية دراسة أنثروبولوجية معتمدا في ذلك على التحليل النفسي و كان ذلك بعد الحرب العالمية الثانية، حيث اعتمد على المفاهيم

---

[1] محمد عابد الجابري، العولمة والهُوية الثقافية :عشر أطروحات، ورقة بحثية، منشورة على موقع الباحث https://www.aljabriabed.net

[2] مفهوم الهُوية تاريخه وإشكالاته، مرجع سابق، ص 01.

[3] فلسفة الذهن، العلوم العصبية، علم النفس، الأنتربولوجيا، الذكاء الاصطناعي، اللسانيات، (عبد الكريم بلحاج، مدخل إلى علم النفس المعرفي، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، سنة 2009).

الفرويدية حول التعريف واللاشعور، وتقدير الذات لدى المهاجرين، ولعل ما ساعده في دراسته هذه هو أنه هو نفسه كان مهاجرا، ليخلص إلى تحديد مفهوم للهوية حسب مقاربة أنترو-سيكولوجية للمهاجرين الذين كانوا يعانون من صراعات بين مرجعين ثقافين مختلفين ذلك الذي كانوا يحملونه معهم والذي وجدوه في بلد الإقامة الجديد، وعليه شخص لنا أزمة الهُوية الثقافية. ما يعني أن للثقافة دورا مباشرا في تكوين هوية الأفراد الفردية و الجماعية على حد سواء.

لذلك يعتبر إرك إركسون E. Erikson هو صاحب مفهوم الهُوية . إذ يرجع إليه الفضل في انتشار استخدام كلمة "هوية" داخل العلوم الإنسانية وتوسع شعبيتها، ويعرفها بقوله: "عندما نرغب في تحديد هوية شخص ما، فإننا نسأله عن اسمه وعن مكانته الاجتماعية، إن الهُوية الفردية تعني أكثر من ذلك، إنها تتضمن إحساسا ذاتيا بالاستمرارية في الوجود وانسجام الخبرات[1].

أما الهُوية الجمعية فتضمن بالإضافة إلى ذلك عناصر أخرى ذاتية وموضوعية، فردية وجماعية، إن الإحساس بالهُوية هو إحساس بالمثلية، والاستمرارية في الوجود[2]. وللهوية أربعة جوانب أساسية: أ- الثقة في النفس، ب- ثبات الخصائص الفردية، ج- اندماج واكتمال الأنا، د- تبني قيم الجماعة وهويتها.

والهُوية هي نتيجة للتفاعل الاجتماعي، وظيفتها إدماج الفرد في الجماعة وإدماج الشخصية في محيطها، وهو ما أكد عليه إركسون Erikson في كتابه، "طفولة ومجتمع" الذي طبع لأول مرة سنة 1950 وأعيد طبعه سنة 1963[3]، وقد تجاوز نظرية سيكموند فرويد _بعد تأثره بالمدرسة الثقافوية (أبرام كاردينر و مارجريت ميد...)_ بالتأكيد أكثر على دور التفاعلات في تكوين الشخصية. فالأنا ليس كيانا معزولا متصادما مع بيئته الخارجية كما أشارت إلى ذلك ميد Mead ولا يمكن الحديث عن الذات/الأنا بمعزل عن التفاعلات الاجتماعية[4].

---

[1] الثقافة، التفسير الأنتربولوجي، تأليف: آدم كوبر، ترجمة: تراجي فتحي، سلسلة عالم الفكر عدد 349 مارس 2008، ص 256.

[2] محددا الهُوية لدى المراهق، مرجع سابق، ص 11.

[3] Erik H. Erikson(1963). Chilhood and society, pladin Books, London, p.3.

[4] Edmond marc (2005).Psychologie, soi et le groupe, Dunod, paris, p.22.

وقد تعامل اركسون مع موضوع الهُوية من منظور التحليل النفسي معتبرا اياه عنصرا مركزيا لا يقل أهمية عن موضوع الجنس لدى فرويد، فهو يقابل في أعماله المكتوبة بين مفاهيم "الهُوية الايجابية" و"الهُوية السلبية" التي تتمظهر من خلال سيرورات تفكك الأنا في حالات الجنوح والاكتئاب وجميع أشكال الأزمات السلبية، وقد أضاف اركسون طرحا ثالثا هو ما أطلق عليه "التباس الهُوية " أو ما ينعت أحيانا بتشتت الهُوية أو انهيارها[1].

II.2.2. الهُوية من المنظور السوسيولوجي

ورد في معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية أن "الهُوية هي عملية تمييز الفرد لنفسه عن غيره؛ أي تحديد حالته الشخصية، ومن السمات التي تميز الأفراد عن بعضهم الاسم والجنسية والسن والحالة العائلية والمهنة الخ... وتنص القوانين عادة على اثبات صفة الفرض بمقتضى بطاقة شخصية، وتساعد هذه البطاقة الفرد في معاملاته المختلفة مع الجهات التي تطالب بإثبات شخصيته"[2].

وعلى العموم تستعمل مجمل العلوم الإنسانية كلمة "هُوية" كحالة من الوعي على أساسها يمكن التمييز فيما بين الأفراد، وكذلك سمات المجموعة التي لها نوع من الخصوصية. وتستخدم هذه الكلمة حسب مختلف الشرائح الاجتماعية[3].

وتستخدم الهُوية من طرف المتخصصين في دراسة الاثنيات والمؤرخين، وهي تتطابق في هذا السياق مع كلمة ثقافة، التي تشير إلى هوية جماعية واسعة، إثنية وجهوية ووطنية. الأخصائيين النفسيين والنفسيين الاجتماعيين يستخدمون كلمة هوية لدراسة سيرورات فرض الذات ووضعيات التفاعل الاجتماعي التي يبنونها الأفراد .أما الأخصائيون الاجتماعيون فهم

---

[1] Haddiya El Mostafa (1987). socialisation et identité, l'enfant rural scolarisé, étude du milieu Marocain D'AHMAR, thèse présentée pour le doctorat d'état de psychologie sociale, université de Metz, France, sous la direction de Professeur, G.N.FISCHER, p.329.

[2] أحمد زكي بدوي، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مكتبة لبنان للنشر، ط1، سنة 1982. ص 206.

[3] Jean étienne, Françoise Bloess, Jean-pierre Noreck, Jean-pierre Roux, (2004). Dictionnaire de sociologie, Hatier, Paris, p.346.

مرتبطون بدراسة الهويات الجماعية للمجموعات: الشرائح الاجتماعية، الأجناس، المهن، الأسر... وتتقاطع العلوم الاجتماعية في تناولها لمسألة الهُوية [1].

بالنسبة لمجموع العلوم الاجتماعية، لا تظهر الهُوية على أنها مجموعة سمة ثابتة مرتبطة بالفرد والجماعة أو المجتمع. إنها سيرورة معقدة وديناميكية، التي تجمع مختلف الأبعاد. حسب "ديبار" الهُوية تتغير حسب مختلف التجارب التنشئوية المتقاطعة مع الأفراد ومجموعات انتمائهم والوضعيات التي تساهم في تغيير الفرد أو المجموعات يمكن تمييز بعدين متلاحمين للهوية الاجتماعية، هوية ذاتية (من أجل الذات) وهوية من أجل الغير [2].

وللاقتراب من هذا المفهوم، نشير إلى أن فيشر في كتابه " المفاهيم الأساسية في علم النفس الاجتماعي"، سلط الضوء على مفهوم الهُوية من خلال ثلاث مقاربات، وهي مقاربة التحليل النفسي، وتصور علم الاجتماع، والثالثة المقاربة النفسية الاجتماعية بيت القصيد بالنسبة لنا، و التي سنتعمق في التطرق اليها حينما نصل إلى لحظة الحديث عن الهُوية في اطار علم النفس الاجتماعي.

يندرج ضمن مقاربة التحليل النفسي مفهوم الهُوية الذي صاغ إيركسون Erikson (1972-1974)، مستفيد من مساهمات التحليل النفسي. وهذا المفهوم يمكن إدماجه في إطار نظرية نمو عاطفي ترتكز على وظائف بنيوية لمجموعة من الفترات المرتبطة بمختلف مراحل حياة الفرد. وحسب إيركسون فإن الهُوية ينظر لها كموقع يختزن فيه الفرد مجموعة المعايير الاجتماعية، كنتيجة لعمليات التنشئة الاجتماعية، بواسطة مجهودات كل من الفرد والمجتمع، من أجل إدماج الفرد بأحسن طريقة ممكنة حتى يؤدي الأدوار المنتظرة منه [3].

أما في إطار المدخل السوسيولوجي، يقول فيشر Fischer :«فإن التعرض لقضية الهُوية قد تم من وجهتي نظر مختلفتين : المقاربة الجدلية من جهة والوظيفية من جهة ثانية .فمن وجهة النظر الأولى، التي تستمد تصوراتها في الغالب من أعمال ماركس، فإن الهُوية تعرف عموما على أنها عملية "استدماج" القيم السائدة التي لا تنفصل عن الأفكار

[1] Ibid.,

[2] Jean Etienne et coll. op.cit. p.347.

[3] Gustave–Nicolas Fischer (2010). Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale. 4ed, Paris, Dunod, pp.186-187.

والإيديولوجيا ت المهيمنة. ومن هنا فإن الهُوية ينظر لها على أنها "وعيا مزيفا" وعليه فإن دراسة الهُوية تميل إلى أن تكون عبارة عن محاولة لتحليل العلاقات الاجتماعية التي من خلالها يمكن للفرد أن يتخلص من القيود السائدة حتى يتمكن من فرض وجوده كفاعل تاريخي»[1].

أما من وجهة النظر الوظيفية، فإن الهُوية تعرف، حسب فيشر Fischer دائما على أنها انعكاس، على مستوى الوعي الفردي، للقيم السائدة أيضا. وفي هذا الإطار عرف كل من لوكمان Lockman وبرجر Bergher المجتمع على أنه يحتوي على مجموعة من الهويات النموذجية تقترح على الأفراد أشكالا محددة من السلوك حسب الوضعيات التي يمكن أن يتواجدوا فيها. والفرق بين هذا التصور والتصور السابق (الجدلي) أن الهُوية ينظر لها على أنها نتيجة للتفاعل بين الوعي الفردي والبناء الاجتماعي. إنها بالتالي تعبير على مجتمع يقوم على الإجماع بدل الصراع، يعبر عنه أفراده من خلال اندماجهم في نسق العلاقات القائم على مجموعة من القيم المشتركة والمتقبلة من طرف الجميع[2].

أما رينو سانسوليو Renaud Sainsaulieu فإنه يؤكد على أنه إذا كانت هناك هوية جماعية، فإن ذلك مرده إلى أن الأفراد لهم نفس منطق الفعل إذا كانوا يحتلون المواقع الجماعية نفسها. ويرى أن الهُوية تتشكل من بعدين أساسيين هما" : "الأنا" و"التجربة" التي تجسد تفاعل الفرد مع الآخرين، ومهمة الأنا، كما يضيف سانسوليو هي تحديدا القيام بعملية الجمع أو التوليف والتنظيم التي يحافظ من خلالها الفرد على وجوده كشخصية "متجانسة بالنسبة له وبالنسبة للآخرين. كما يذكر سانسوليو Sainsaulieu بما جاء به بهذا الصدد عن ظاهرة "فقدان الهُوية " التي تنتج كرد فعل منطقي لدى الفرد عندما لا يجد وسائل أخرى لمجابهة ما قد يتعرض له من ظروف اجتماعية صعبة[3].

ويعني بفقدان الهُوية هنا، أن الفرد قد اختار الهروب، عندما عجز عن الدفاع عن نفسه في مواجهة ما يتعرض له من ضغوط قوية. فمفهوم الهُوية إذا، كما يضيف سانسوليو

[1] Gustave –Nicolas Fischer (2010). Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale. 4ed, Paris, Dunod, p.188.

[2] Ibid., p.189.

[3] Renaud Sainsaulieu, (2014). L'identité au travail, les effets culturels de l'organisation, 4e édition augmentée d'une préface de Norbert Alter, Paris, Presses de Sciences Po.

Sainsaulieu، يستعمل في إطار الخطاب الإكلينيكي يعني التعبير عن الشعور بالوجود والاستمرار ضمن العلاقات الاجتماعية، واكتساب الهُوية يحيل على أن هناك شعور بالاعتراف من طرف الآخرين. ولكن، يضيف أن هذه الهُوية ليست ممنوحة بالضرورة. إنها ترتبط بوضعية اجتماعية تاريخية معينة وبتأثير مجموعة من القوى الاجتماعية[1].

ويخلص سانسوليو Sainsaulieu إلى القول بأن التفاوت في فرص الوصول إلى مصادر السلطة في وضعية اجتماعية محددة، خاصة في التنظيمات ومنها تنظيمات العمل، يؤدي إلى عجز الأفراد على فرض ما يميزهم عن الآخرين، وهذا العجز معناه "الموت الرمزي" وهو في "الحقيقة" عجز عن تحديد معنى للذات في العلاقات اليومية وهذه الحالة هي التي يمكن تسميتها ب "فقدان الهُوية "[2]. أما كلود دوبار Claude Dubar وهو من أبرز الباحثين السوسيولوجيين الذين انكبوا على دراسة الهُوية ، فإنه يرى «بأن استعمال مفهوم الهُوية في مجال علم الاجتماع الشغل أمر جديد نسبيا، وجاء استعماله في هذا المجال مع صدور مؤلف سانسوليو Sainsaulieu "الهُوية في العمل". ويضيف دوبار Dubar أن تعريف هذا المفهوم تعترضه صعوبات كبيرة في كل العلوم الاجتماعية وفي ميادين أخرى»[3].

ومن هنا فإنه من الصعب في نظر هذا الباحث، بل من المستحيل إعطاء تعريف مسبق لهذا المفهوم إلا إذ ا اخترنا الإشارة إلى ما لا يعنيه وليس إلى ما يعنيه. ومع ذلك، فإن دوبار Dubar يلاحظ أن معظم العلماء يستعملونه كمؤشر للانتماء إلى كيان اجتماعي، مجموعة أو فئة، والذي يسمح بتعريف الأفراد من طرف الآخرين وتعريف الأفراد لأنفسهم في مقابل الآخرين. من هنا، يؤكد دوبار Dubar ، وهو أمر في غاية الأهمية، كانت هويات الأفراد، على الأقل في المجتمعات الصناعية، متعددة بتعدد المجموعات التي ينتمون إليها[4].

---

[1] Renaud Sainsaulieu(2014). Op.cit.

[2] Ibid.,

[3] Claude Dubar, Identités collectives et individuelles dans le champ professionnel. in Michel de Coster et al. Traité de sociologie du travail, Paris- Bruxelles, de Boeck université, 1998. p.385.

[4] Ibid., p.385.

وفي السياق نفسه يعزز دوبار Dubar ما ألح عليه دوركاييم Durkheim، من خلال أعماله المختلفة، بحيث يرى أن الهُوية الاجتماعية تنتقل من جيل إلى جيل، عبر عملية التنشئة الاجتماعية التي يخضع لها الأطفال[1]. فحصول الفرد على هوية محددة، بالنسبة لدوركاييم Durkheim، ظاهرة إنسانية عامة، حتى وإن تغيرت أشكالها عبر التاريخ. وتتحدد الهُوية وفقا لنظرة دوركاييم Durkheim بتواجد اجتماعي، وبمركز محدد، سواء في الحياة العامة أو في مجال العمل أو في غيره من المجالات الاجتماعية الأخرى[2]. وحسب دوبار Dubar، فالمقاربة السوسيولوجية لمفهوم الهُوية ، تحتم علينا رفض المقاربة الظاهراتية والتحليلية للهوية. ولكي تكون هذه المقاربة ممكنة، من الضروري «استعادة علاقة الهُوية لذاتها/ الهُوية للأخر، ضمن سيرورة مشتركة تجعل من الممكن استعادة العلاقة وتشكل عملية التنشئة الاجتماعية. [...] الهُوية ليست سوى نتيجة مستقرة ومؤقتة، فردية وجماعية، ذاتية وموضوعية، سيرة ذاتية و هيكلية، لمختلف عمليات التنشئة الاجتماعية التي تشترك في بناء الأفراد وتحديد المؤسسات[3]».

وفي هذا الصدد نجد أيضا من بين الذين انصب اهتمامهم على إشكالية الهُوية وحاولوا تعريفها، عالم الاجتماع الفرنسي آلان توران Alain Touraine الذي يؤكد في هذا الاطار أن على عالم الاجتماع الحذر لا يعتبر الهُوية مجرد عملية استدماج «intériorisation» لقيم ومعايير الجماعة التي ينتمي إليها الفرد أو المجموعة، لأن تلك القيم ما هي إلا تعبير عن الأفكار والإيديولوجيا ت المهيمنة في فترة تاريخية معينة[4].

ووفق هذا المنظور ، يضيف توران Touraine :« أن الهوية هي ما يُفرض على الأفراد من الخارج وبالتالي فهي شعور وتمثل ليس لما هو الفرد عليه بالفعل ولا تُفَسر ما يقوم به

[1] Claude Dubar1998, Identités collectives et individuelles dans le champ professionnel. in Michel de Coster et al. Traité de sociologie du travail, Paris- Bruxelles, de Boeck université,. p.386.

[2] Pour Durkheim, l'identité sociale se transmet par l'éducation et un processus de socialisation qui s'achève avec l'initiation. L'identité professionnelle serait donnée par les groupes professionnels qui sont chargés d'initier les membres aux règles, aux « idées, sentiments et intérêts » de leur communauté de travail. DURKHEIM E. (1893) De la division sociale du travail, étude sur l'organisation des sociétés supérieures, Paris, F. Alcan.

[3] Martin Robitaille (2003). Crise d'identité professionnelle et professionnalisme sous la direction de Georges A. Legault,. Québec : Presses de l'Université du Québec, p.15.

[4] Alain Touraine (1974). Pour la sociologie, Paris, éd. du seuil p.179.

ولكن ما يجب أن يكون وما هي طبيعة السلوكات المتوقع منه أداءها، حتى يتجنب ما قد يلحق به من أذى في حالة عدم التزامه بذلك». فما نعتبره في هذه الحالة "هوية" ليس، حسب توران Touraine، سوى تعبير عن خضوع وتبعية للسلطة الاجتماعية المهيمنة، والهُوية في هذا الوضع تعتبر هوية "مغشوشة".

ويرى توران Touraine دائما بأن الهُوية متغيرة بحسب طبيعة المجتمعات التي يمكن أن نميز بين نموذجين لها بحسب تصوره: أولا: المجتمعات الساكنة أو البطيئة الحركة وهي المجتمعات التقليدية، "ما قبل الصناعية"، وثانيا المجتمعات الديناميكية، السريعة الحركة وهي المجتمعات الصناعية. ويضيف بأن الهُوية في الصنف الأول تتحدد بالانتماء إلى الجماعات والأدوار المؤداة كما يفرضها المجتمع على مختلف أعضائه، في حين تتحدد الهُوية في المجتمعات الصناعية بالمستقبل أكثر مما تتحدد بالماضي، أي بالتغيرات أكثر منها بالقواعد والمعايير السائدة[1].

ومن هنا، فإن البحث عن الهُوية في المجتمعات المعاصرة يكون، على عكس المجتمعات التقليدية، حسب توران Touraine، عبارة عن "فعل إستراتيجي" وعملية تأقلم تدريجي مع التغيير. فهوية الفاعل تتحدد إذا وفقا ل : «حظوظه في التطور وتحسين أوضاعه وتنمية مكتسباته وتنويع خياراته»[2]. ويذهب هذا الباحث إلى أبعد من هذا عندما يؤكد على أن تشكيل الهُوية كحقيقة اجتماعية لا يصبح ممكنا إلا إذا أصبح النظام الاجتماعي في نظر الفرد ليس كنسق من العلاقات والمؤسسات القائمة خارج إرادته و إنما كنتيجة لتلك الإرادة[3].

فالبحث عن الهُوية وفقا لهذا التصور «ليس اكتشافا للمعطيات الاجتماعية من مكانة وأدوار على الفاعلين أداؤها بقدر ما هي ميلاد لحركة اجتماعية»[4]. إن ما يؤدي إلى بروز الوعي بالهُوية لدى الفاعل الاجتماعي، بالنسبة لتوران Touraine، هو الالتزام وقبول الدخول في عملية الصراع الاجتماعي الذي ينشب لا محالة بين مختلف الطبقات الاجتماعية، وذلك من أجل التحكم في ما يسميه ب" التوجهات العامة للحياة الاجتماعية "لدى كل مجتمع.

---

[1] Alain Touraine, Pour la sociologie, Paris, édition du seuil, 1974, p180.

[2] Ibid., p.182.

[3] Ibid., p.184.

[4] Ibid., p.188.

فالفاعل، حسب هذا التصور دائما، لا يتحدد بموقعه، ووظائفه ولكن بالتوترات التي يعيشها، والصراعات التي يكون طرفا فيها، وحركات التغيير الثقافي التي يشارك فيها، والعلاقات الاجتماعية التي يساهم في تسييرها وكذلك من خلال" الثورة "ضد الهيمنة التي عادة ما تبدو في البداية على أنها "عقلانية" أو"طبيعية"[1].

ويحتاج تشكل "الهُوية " ونماذجها الثقافية في الوعي الفردي إلى سياق وديناميةمعينة، أحد محركاتها عمليات "الضبط الاجتماعي"، لكنها في عمليات التنشئة الاجتماعية تزود بمحركات توليد إضافية تجعلها أكثر قوة ومتانة. وقد أوضحت أعمال سيكموند فرويد Freud وتلميذه ميد Mead وبياجي Piaget الأهمية الفائقة لعمليات التنشئة الاجتماعية التي عن طريقها تستبطن المعايير الاجتماعية ويتم تمثلها، وتندمج في الشخصية وتصبح جزء لا يتجزأ منها عن طريق التربية والامتثال للقواعد والمعايير الاجتماعية[2].

II.2.3. الهُوية في علم النفس الاجتماعي

لقد كانت الهُوية موضوع نقاش طويل وقديم سواء في التراث الفلسفي والديني أو الايديولوجي، كذلك الشأن في العلوم الإنسانية، إنها بكل بساطة الصراع بين التأكيد والضرورة الفردية والتأكيد والضرورة الجماعية، وبين البحث عن هوية فردية و البحث عن شخصية جماعية، صراع بين كل ما يشكل التمايز الفردي والتشابه مع الآخر، بين الرؤية الاجتماعية والامتثال، باختصار، إنه صراع بين الفرد والجماعة[3].

و في سياق المقاربة النفسية-الاجتماعية، يقول "فيشر" فقد تم التعرض لقضية الهُوية من خلال إشكالية تفاعل تكاملي، فمن جهة الجوانب الفردية والمكونات النفسية المرتبطة بالشخصية(الذات)، ومن جهة أخرى المتغيرات الاجتماعية المرتبطة تحديدا بالدور الاجتماعي والانتماء إلى جماعة معينة[4]. ولقد أصبحت الهُوية من هذا المنظور تحيل على المكانة التي يحتلها الفرد ضمن البناء الاجتماعي القائم ولعملية التفييء والعلاقات بين

---

[1] Alain Touraine (1974). op.cit. p.208.

[2] عماد، عبد المغني، سوسيولوجيا الهوية: جدليات الوعي والتفكك وإعادة البناء، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط1 سنة 2017، ص 113.

[3] Jean-Claude Deschamps et Pascal Moliner, (2012) L'identité en psychologie sociale - Des processus identitaires aux représentations sociales, 2 Edition, Armand Colin, p.13.

[4] Gustave –Nicolas Fischer (2010). op.cit. p.190.

المجموعات. وفي علم النفس الاجتماعي يتم التمييز بين الهُوية الشخصية/الفردية والهُوية الاجتماعية. فالهُوية الشخصية تشير إلى السيرورة النفسية لتمثل الذات، والتي يتم ترجمتها من خلال الإحساس بالوجود في إطار ديمومة تفردن الشخص كما هو ذاته وكما هو معترف به من طرف الآخر[1].

II.1.3. مفهوم الذات

ونظرا لأن الهُوية في سياقها النفسي وفي علم النفس الاجتماعي بالخصوص مرتبطة بمفهوم الذات[2]، لابد أن نقترب من هذا المفهوم نظرا لأنه هو أساس الرؤية النفسية لمسألة الهُوية . فالذات هي لب وجوهر شخصية الإنسان من زاوية علم النفس، وهي النواة التي تقوم عليها الشخصية كوحدة دينامية و وظيفية مركبة، و التي تتكون بالتدرج نتيجة التفاعل مع البيئة وعوامل التنشئة الاجتماعية، وتتبلور عن طريق الخبرات والتجارب ونمط العلاقات بين الفرد ومحيطه الاجتماعي والعلائقي بصفة عامة.

ويمكن الكلام عن هوية الأنا، إذا ما تحدثنا عن القوة الاختزالية للأنا على ضوء وظائفه النفس-اجتماعية، وهوية الذات عندما يرتكز موضوع النقاش على إدماج صور الذات وصور الدور لدى الفرد[3].

II.2.3. تصور "وليام جيمس" لمفهوم الذات

استهل وليام جيمس William James في نهاية القرن 19 أبحاثه حول الذات، بتعريف لهذه الأخيرة يقول فيه بأنها ذلك:«المجموع الكلي لكل ما يستطيع الإنسان أن يدعي أن له: جسده وسماته وقدراته وممتلكاته المادية وأسرته وأصدقاءه، ولقد صنفها في: الذات الجسمانية: وتمثل نظرة الإنسان إلى جسده، و الذات الاجتماعية: وتمثل كيف ينظر زملاؤه

---

[1] Gustave –Nicolas Fischer (2010). op.cit.p.190.

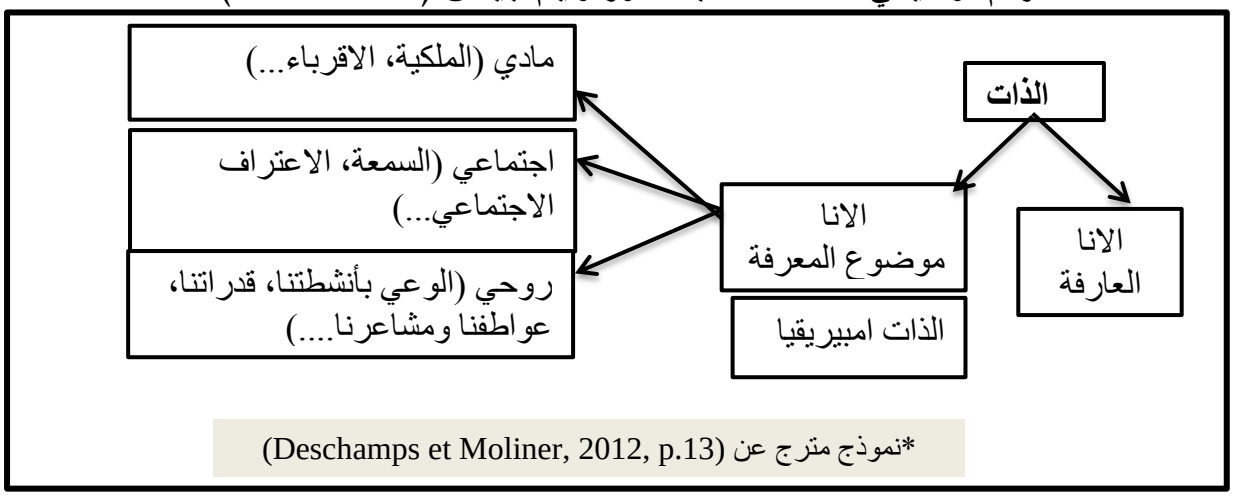
[2] وقد تطور معنى الذات خلال رحلة طويلة عبر السنين فكانت الذات تعنيself في كتابات وليام جيمس، و Ego في مؤلفات سيكموند فرويد و proprium في كتابات سليفان، و self system في انتاجات ألبورت. وكان مفهوم الذات يعني أحيانًا معنى" الذات" نفسها، وأحيانًا يعني "الأنا" وتوجد العديد من النظريات التي اهتمت بدراسة الذات بوصفها مفتاحًا لفهم العديد من الوقائع السلوكية التي تميز شخصية الفرد.

[3] Edmond marc (2005). op.cit. p.22.

له، و الذات المادية: وتتكون من ممتلكات الفرد المادية، أو الذات الروحية: وتتكون من ممتلكاته النفسية ورغباته وميولاته»[1].

ويرجع الفضل الكبير إلى هذا العالم، الذي اعتبر أن "الذات Soi بمثابة كل يدمج الأنا Je(الذات المتكلمة/المفكرة) القريبة من الهُوية الشخصية، والأنا Moi كموضوع يعكس ماهو اجتماعي قريب من الهُوية الاجتماعية، وكذلك الذات تنطوي على فكرة مؤداها أن الأنا يتكون من ثلاثة عناصر، الأنا المادي والأنا الروحي والأنا الاجتماعي[2].

رسم توضيحي5: الذات حسب تصور وليام جيمس (1842-1910)*



*نموذج مترج عن (Deschamps et Moliner, 2012, p.13)

وتجدر الإشارة إلى أن تقسيم وليام جيمس لمفهوم الذات إلى مفهومين فرعيين، الأنا Le moi(مادي وروحي واجتماعي)، و الأنا المتكلم Je؛ (أساس ومحصن الهُوية ، لأنه يجمع بين مواضيع الفكر المختلفة ويضمن التشابه والاستمرارية بين الظواهر المقترن بعضها مع بعض والمقارنة بينها)، لقي انتقاد من لدن المنظرين المعاصرين، حيث اعتبروا أن هذا التقسيم غير عملي[3]. ومع ذلك ما يزال هذا التمييز الذي وضعه وليا جيمس يطبع البحث حول الهُوية إلى يومنا هذا.

[1] James, William (1890).The Principles of Psychology. New York: Dover Publications. p. 291.«In its widest possible sense, however, a man's self is the sum total of all that he can call his, not only his body and his psychic powers, but his clothes and his house, his wife and children, his ancestors and friends, his reputation and works, his lands and horses, and yacht and bank account. All these things give him the same emotions».

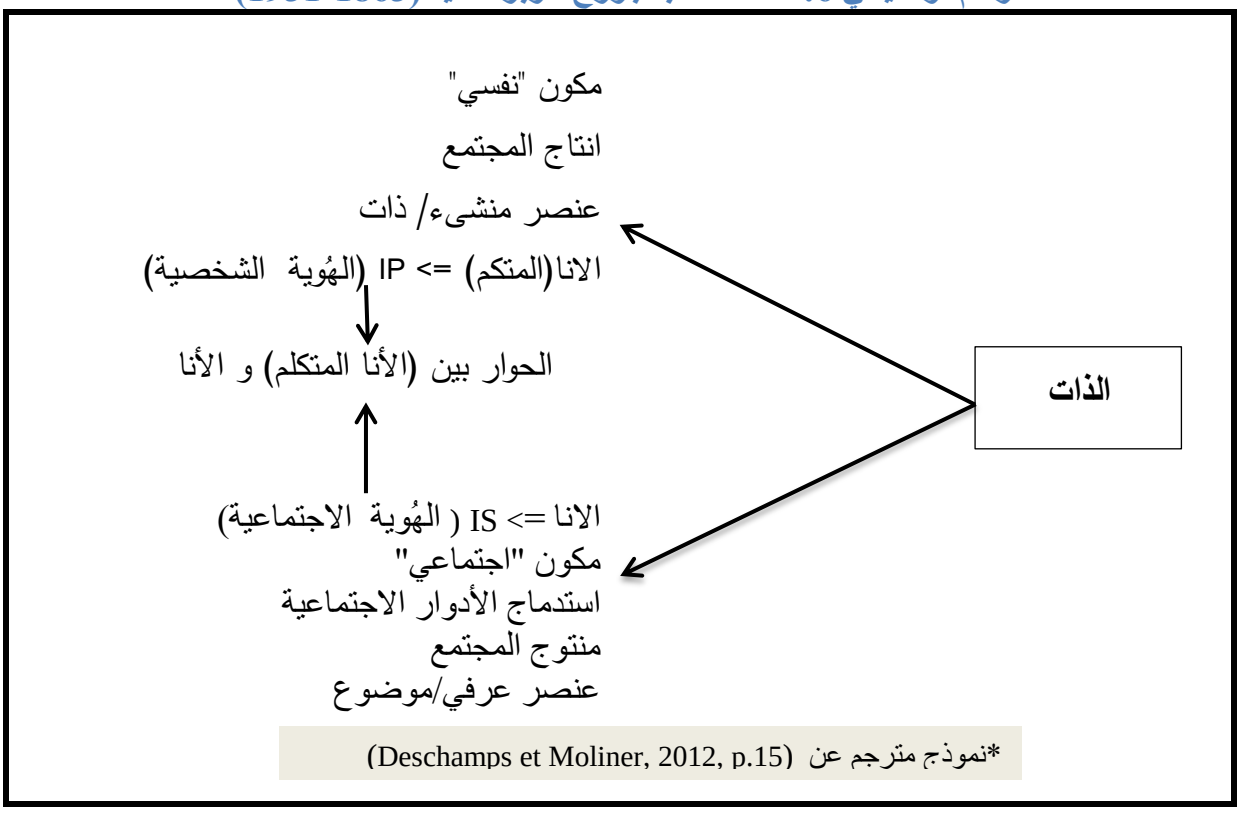
[2] Marianna Danko, Christiane Arnaud, MArie-christine Gelynargeot, Concept d'identité et sujets âgés : perspectives psychosociales, Psychol NeuroPsychiatr Vieil, vol. 7, no 4, december 2009, p.233.

[3] Christiane Gohier (1990).Le concept d'identité depuis William James. Revue québécoise de psychologie, 11(1), pp.1-18.

II.3.3. تصور "جورج هيربرت ميد" لمفهوم الذات

ان التمييز الذي وضعه "وليام جيمس" كان موضوع قراءة معمقة، من طرف "ج ميد، (1934-1963)، والذي نجد عنده فكرة أن الذات تتكون في نفس الوقت من مكون اجتماعي الذي ليس شيئا غير استدماج الأدوار الاجتماعية، ومكون شخصي هو الأنا المتكلمة (le Je). وبالنسبة ل"ميد" فإن تطور الذات لدى شخص ما، ينطلق من خلال أحكام الآخر.

رسم توضيحي 6: الذات حسب جورج هربرت ميد (1863-1931)*



*نموذج مترجم عن (Deschamps et Moliner, 2012, p.15)

II.4.3. تصور ألبورت لمفهوم الذات

و يعبر" البورت" (1970)، أيضا عن مفهوم الهُوية ب "الذات" وهي ظاهرة الشعور بالعناصر التي تمنحنا "استقلالا وظيفيا"، وهذه العناصر هي:

- الإحساس بالجسم: والذي يرتكز على مجموع المشاعر التي تميز كل فرد.
- الإحساس بالاستمرار عبر الزمن: والذي يجعل الفرد يشعر بذاته عبر الزمن والتغييرات التي تطرأ على مسار حياته.
- الإحساس بالقيمة وتقدير الذات: والذي يكون نتيجة تقييم ذات الشخص عند الآخرين.

- ثم أخيرا الإحساس بالوجود الذي يرتكز على الأهداف المسطرة التي توجه وجودنا وتعطي معنى لحياتنا.[1]

II.5.3. "تاجفل، تيرنير" ونظرية الهُوية الاجتماعية

قدم تاجفيل Tajfel نظريته، "الهُوية الاجتماعية" في عام 1972، والتي تمت صياغتها بهذا الإسم بالإشتراك مع "تيرنر"، عام 1979، ليفسر كيف تستمد الذات معناها من خلال السياق الاجتماعي الذي يحدث من العلاقات بين الجماعات[2]. وليفسر كيف يحدد التصنيف الاجتماعي مكان الفرد في المجتمع[3]. وقد أشار تاجفيل Tajfel إلى أن دافع تحقيق الجماعة لهوية اجتماعية أو إيجابية أو الدافع إلى ريادة الجماعة الداخلية كنتيجة للتصنيفات الاجتماعية أو الهُوية الاجتماعية أو المقارنة الاجتماعية أو كنتيجة للتميز الايجابي للجماعة الداخلية[4]. والفرضية الأساسية هنا التي تعتبر القلب السيكولوجي للنظرية-هو الفكرة التي مؤداها أن المقارنة الاجتماعية المرتبطة بتقييم الفرد لهويته الاجتماعية تحدث ضغوطا من الفروق والاختلافات الموجودة بين الجماعات من أجل تحقيق تقييم ايجابي للذات يتعلق بهذه الهُوية [5].

ويرى تاجفل Tajfel و تيرنير Turner أن الاتجاهات والسلوكات التي تحدث بين الجماعات يمكن التنبؤ بها عن طريق التفاعل بين الحاجة إلى هوية اجتماعية ايجابية والتعريفات الجماعية لأعضاء الجماعة. وادارك وفهم البناء الاجتماعي للعلاقات بين الجماعات، وهذا –على سبيل المثال- يعتمد على أن الأفراد مدركون حدود الجماعة بوصفها نافذة أو غير نافذة، وعلاقات الأوضاع الاجتماعية آمنة أو مهددة (مستقرة ومشروعة أو متقلبة وغير مشروعة) فقد يقر أعضاء الجماعة الأقل مستوى استراتيجية الحراك الفردي أو الابداع الاجتماعي أو يقرون استراتيجية المنافسة الجماعية أو العنصرية[6].

---

[1] Gustave –Nicolas Fischer (2010). op.cit. p.191.

[2] Henri Tajfel and John Turner (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In S. Worchel and W. Austin (Eds), The social psychology of intergroup relations. Pacific Grove, CA/ Brooks/Cole. (pp.33-47).

[3] أحمد زايد (2006). مرجع سابق، ص 18.

[4] Henri Tajfel and John Turner (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel and W. Austin (Eds), Psychology of intergroup relations (2nd ed., pp. 7-24). Chicago: Nelson-Hall. p.184.

[5] المرجع نفس، ص 22.

[6] المرجع نفس ، ص 23.

وهذه الاستراتيجيات ترتبط باستراتيجية التغير الاجتماعي التي تعتبر استراتيجية معدة لتحسين الأوضاع السلبية أو المحافظة على الأوضاع الايجابية للجماعة الداخلية. ومن المحتمل أن تنشأ هذه الاستراتيجيات عندما يعتقد أفراد الجماعة أن حدود جماعتهم غير نافذة، ولذلك فإنهم يعجزون عن تحسين أنفسهم من خلال التنقل بين الجماعات، فالأفراد هنا مضطرون إلى التعامل مع الجماعة على أساس واقعها الاجتماعي[1].

وسلوك الجماعة يحدث عندما يمتلك كل فرد التمثلات التي تشتمل على سلوكات الآخرين وعلاقتهم، وتتجمع السلوكات الشخصية ويكمل بعضها بعضا فقط عندما يمثل الموقف المشترك في كل منهما، وعندما تكون التمثلات متشابهة البناء، تحدث هذه الشروط، عندئذ فقط يستطيع الأفراد ان يخضعوا ذواتهم إلى متطلبات السلوك المشترك. وهذه التمثلات هي التي تخرج حقائق الجماعة إلى الوجود وتحدث ظاهرة ثبات أو تماسك عمليات الجماعة[2].

والجماعات تلعب دورا أساسيا في بناء الهُوية الشخصية من جانب، ومن جانب آخر أيضا يصبح لها دورا أساسيا في بناء الهُوية الاجتماعية، وبطبيعة الحال مثل "ميكانيزم" سببي يتدخل في وضعية تغيير اجتماعي موضوعي، ملاحظ، ويتم استشرافه، قلق ومرغوب فيه أو مجهز من طرف الأفراد الذين يشتركون فيه[3].

وفي هذا المنظور نجد أن التعريف الأكثر استعمالا لمفهوم الهُوية في إطار نظريات الهُوية الاجتماعية، هو التعريف الذي قدمه تاجفل Tajfel، والذي مفاده أن الهُوية هي: جزء من مفهوم الذات يتولد عنه الوعي الذي يكون لدى الفرد عن انتمائه إلى جماعة اجتماعية (أو جماعات اجتماعية). وأيضا القيمة والدلالة العاطفية التي تربطه وتجعله متعلقا بهذا الانتماء[4].

ووفقا لهذا التعريف فالهُوية تتشكل من ثلاثة مركبات أو مكونات، مكون معرفي الذي يرتبط بالوعي بالانتماء إلى جماعة اجتماعية (التصنيف الذاتي)، مكون تقييمي ويتعلق

---

[1] أحمد زايد (2006). مرجع سابق، ص 23.

[2] المرجع نفسه، ص 11.

[3] Jean-Léon Beauvois, Robert-Vincent Joule, Jean-Marc Monteil, (1994). perspectives cognitives et conduites sociales, I, II, III, Delachaux et Niestlé, Paris, p.109.

4

بالدلالة الايجابية أو السلبية لهذا الانتماء (تقدير الذات الجماعي)، ومكون عاطفي الذي يحيل إلى الإحساس(الشعور) بالانتماء الذي يكون لدى الفرد أو يحس به الفرد نحو جماعته (التعلق)[1].

واعتبر كل من تاجفل وتيرنر Tajfel et Turner بأن الأفراد يفضلون بوجه عام أن يروا أنفسهم ايجابيين أكثر من أن يروا أنفسهم سلبيين، أي أن الأفراد مدفوعين بصورة مستمرة إلى تحقيق هوية اجتماعية ايجابية[2] من خلال تصنيف ذواتهم. ويعتبر تاجفيل أن الذات بمثابة ميكانزم معرفي. ونظرية تصنيف الذات طورها جون تيرنر John Turner نمت في أحضان نظرية الهُوية الاجتماعية، وتعكس هذه النظرية نقطة تحول من التأكيد على العلاقات بين الجماعات والتغير الاجتماعي إلى التأكيد على العمليات الأساسية للجماعة والطبيعة السيكولوجية لعضوية الجماعة، وأيضا الأساس الاجتماعي لهذه العضوية وظاهرة الجماعة.

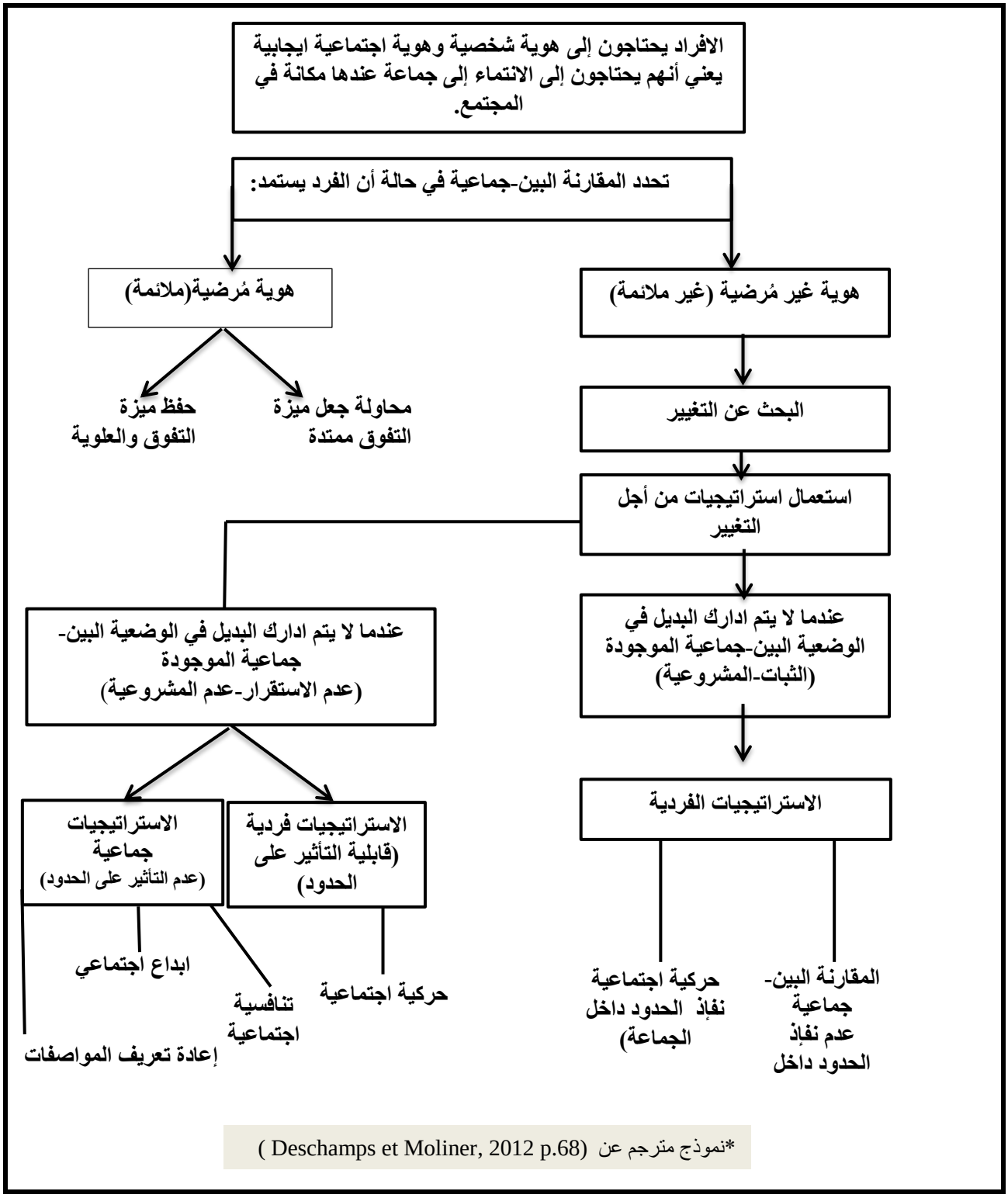
ويؤكد كل من Tajfel et Turner (1979-1986) أن قيمة الهُوية الاجتماعية تكون بحسب تقييم الأفراد لجماعة الانتماء، وذلك بمقارنتها مع جماعات أخرى وفق أبعاد أساسية. وذلك لأن الأفراد يسعون إلى اكتساب أو المحافظة على هوية اجتماعية ايجابية، وهذه الهُوية الاجتماعية الايجابية هي محصلة مقارنة ايجابية بين الجماعات الداخلية والجماعات الخارجية (التمايز ما بين الجماعات في عناصر محددة)، ولهذا عندما تكون الهُوية الاجتماعية غير مرضية ومريحة فإن الأفراد يحاولون مغادرة الجماعة من أجل الانضمام إلى جماعة أخرى أكثر ايجابية من مجموعتهم الحالية. وتكمن أهمية نظرية الهُوية الاجتماعية في دمجها مجموعة من السيرورات في اطار نظري متماسك وقابل للقياس، فالهُوية تنشطة عملية التصنيف والتقييم الذاتي والمقارنة بهدف تفسير خليط السلوكات الاجتماعية والصراع والتغيير... والخطاطة الموالية هي توصيف تركيبي لنظرية الهُوية الاجتماعية كما صاغها كل من Tajfel و Turner.

---

[1] Laurent, Licata. (2000). Identités représentées et représentations identitaires: effets des contextes comparatif et sociopolitique sur la signification psychologique des appartenances géopolitiques. Université libre de Bruxelles, Faculté des Sciences psychologiques et de l'éducation, Bruxelles.p.158.

[2] نفس المرجع، ص 19

خطاطة 1: توصيف نظرية الهُوية الاجتماعية*



*نموذج مترجم عن (Deschamps et Moliner, 2012 p.68)

II.6.3. التصنيف والمقارنة والهُوية الاجتماعية

التصنيف الاجتماعي عملية معرفية تسمح بتبسيط التفاعلات اليومية مع البيئة الاجتماعية والفيزيقية المعقدة، بالإضافة إلى تبسيط المهام العقلية، لكنها تعد عملية خطيرة، لأنها تؤدي إلى التصنيف الفئوي المبالغ فيه والتعميم، والحكم المسبق على الآخرين، كما أنها تؤدي إلى استجابات وجدانية، فعندما نقسم –عشوائيا- أطفالا صغارا إلى فريقين متنافسين، فإن كلا منهما ينمي عاطفة (مشاعر إيجابية) تجاه فريقه، ومشاعر سلبية تجاه منافسه، وتبقى هذه المشاعر مستمرة حتى عندما لا تكون هناك منافسة بين الجماعتين، والمقصود هنا بالجماعتين الجماعة الداخلية Ingroup التي ينتمي الفرد إليها والجماعة الخارجية outgroup التي لا يرغب الفرد في الانتماء إليها[1]. يصف ألبورت Allport عملية التصنيف الاجتماعي من خلال خمس خصائص تميز هذه العملية البالغة الأهمية وهي على النحو التالي:

1. إنها تشكل أنواعا وتجمعات عديدة من أجل توجيه طرق تكيفنا اليومي، فعندما تظلم السماء، وتنخفض حرارة مقياس الضغط الجوي(البارومتر)، فإننا نتوقع أن السماء سوف تمطر، وعلى الفور نتكيف مع هذه المتغيرات بأن نحمل مظلة أو شمسية مثلا.
2. تستوعب عملية التصنيف _بقدر ما تستطيع_ تجمعات من الخبرات القديمة والحديثة تساعدنا في حل المشكلات، فنحن نرغب دائما في حل مشكلاتنا بشكل سهل، ونستطيع أن نفعل ذلك جيدا إذا أعددنا للوصول إلى الحل. فالعقل يميل إلى تصنيف أحداث البيئة في نمط متوافق مع حاجة الفعل أو السلوك.
3. تتشبع الفئة الناتجة من عملية التصنيف بكل ما هو عقلي ووجداني، وبعض الفئات في الغالب تكون لها صيغة عقلية خالصة مثل فئة "المفاهيم" ك "الشجرة" مثلا مفهوم مكون من مئات الأنواع من الشجر، وآلاف الشجيرات، غير انها في الأساس لها معنى عقلي واحد. لكن العديد من مفاهيمنا حتى الشجر يمتلك _علاوة على معناه العقلي_ خصائص "وجدانية ملموسة"، فنحن قد لا نعرف نوع الشجرة أو صنفها، لكننا نحب الأشجار، ولذلك فإن المفاهيم تكون مصحوبة بفئات أو تصنيفات عنصرية

[1] أحمد زايد(2006)، مرجع سابق، ص 47.

في الغالب. فربما لم يسبق لنا مخالطة الصينين، والمكسيكيين، والبريطانيين، لكن بالطبع هناك قدر من مشاعر التفضيل، أو عدم التفضيل التي توجد لدينا اتجاههم.

4. تمكننا الفئة بشكل سريع من تحديد الأشياء المرتبطة، أو المتعلقة بفئة أخرى، فإذا كانت هناك فئة مسيطرة، وأن هذه الفئة تخصها معتقدات واتجاهات سلبية فسوف نتجنبها بشكل تلقائي.

5. قد تكون الفئة أو الفئات أكثر أو أقل منطقية في محتواها. نستطيع أن نقول إنه بوجه عام، تبدأ الفئة في نشأتها "بنواة من الحقيقة"، حتى الفئة المنطقية فإنها تبدأ كذلك، وتتسع خلال زيادة الخبرة المتعلقة بها. والقوانين العلمية أمثلة لهذه الفئات المنطقية، فهي تؤيد عن طريق الخبرة، وكذلك كل حدث يتعلق بريقة ما، حتى إذا كانت هذه القوانين غير تامة بنسبة مائة في المائة، فإننا نعتبرها منطقية إذا كان لها الإمكانية العالية في التنبؤ بالحدث المتعلق بها[1].

تعتبر المقارنة الاجتماعية مفهوما تفسيريا في علم النفس الاجتماعي، وينظر إليها على أنها وسيلة أو طريقة من خلالها يحصل الفرد على تقييم للوضع الاجتماعي للجماعة. ويستخدم الأفراد ليس فقط من أجل تقييم أنفسهم كما يتضح من فرض فستنغر Festinger (1954)، الرئيسي في نظريته عن المقارنة الاجتماعية، بل يتعدى الأمر ذلك بكثير فهناك أهداف أخرى للمقارنة تظهر من استخدام الناس للمقارنات، كاختيار الأفراد أو الجماعات مثلا، أو لمجرد الإحساس بالتكيف مع الظروف المحيطة أو أنهم يتجنبون المقارنة لمجرد أنها ستشعرهم بأنهم الأسوأ[2].

وقد ذكر بروان وآخرون (Brown et al, 1992) أن هناك تأثير التشابه أو التماثل فيما يخص المقارنات، والذي ينتج من خلال ما يسمى بالجماعات المرجعية، حيث إن هذه الجماعات للمشابهين لها تكون أفضل الجماعات التي يرغب الأفراد في المقارنة بها كما أنهم

[1] أحمد زايد (2006). مرجع سابق، ص 46-47.

[2] المرجع نفسه، ص 57.

يفضلون أيضا التوحد معها، فإذا توحد شخص مع أفراد الجماعة المرجعية فإن نجاحهم سوف يشعره بالأفضلية، وأن فشلهم سوف يخلق عنده شعورا بالتعاسة[1].

ونظرية الهُوية الاجتماعية التي تم تطويرها بواسطة العالم هنري تاجفل Henri Tajfel سنة 1970 وأكملها تورنيرJohn Turner وزملاؤه بنظرية التصنيف الذاتي l'auto-catégorisation، تمارس منذ ذلك الحين تأثيرا كبيرا على المقاربات النفس-اجتماعية على الجماعة وعلى الهُوية والعلاقات البين-جماعية. وهذه النظريات في وقتنا الراهن مترابطة فيما بينها بشكل وثيق وتهتم بموضوعات مختلفة مثل الأفكار النمطية والعنصرية والهويات الجنسية، والنعرات والصراعات بين الجماعات الاجتماعية، والحركات الاجتماعية أو إدماج الأقليات الاجتماعية[2].

II.7.3. الهُوية في المنظور البيئوي-الذاتي

لقد رسمت ماريزا زافالوني Zavaloni(1984) آفاقا جديدة وتصورا خاصا لإشكالية الهُوية ، يستند على السيرورات المعرفية، ويرتكز على تحديد البنيات المعرفية للفرد في ما يتعلق بمكانته في العالم. فأعمال زافالوني تموضع قضية الهُوية في إطار العام لدراسة السيرورات المعرفية: فالهُوية في تصورها هي بنية معرفية مرتبطة بالتفكير التمثلي. فهذا المفهوم يشير إلى أنماط التنظيم التي يعطيها الفرد لتمثلاته حول ذاته وللجماعة التي ينتمي إليها. و تظهر الهُوية كبنية مُنَظمة لتمثلات الذات والآخرين، إذن فالأمر يتعلق بمجموع التمثلات المعاشة والمرتبطة بعلاقة الفرد بمجتمعه[3].

وتتأسس مقاربة زافالوني لمسألة الهُوية على الفرد داخل وسطه. وهكذا فإن هوية فرد ما، في المنظور البيئوي الذاتي، ستتأسس من خلال مضمون الوسط وبيئته ونظامه الداخلي الذاتي والديناميكي، بصفتها جميعا مكانا للمراقبة والتوقع، وبؤرا تعكس التصرفات اليومية[4].

---

[1] أحمد زايد، المرجع نفسه، ص 58

[2] Laurent Licata(2007). La théorie de l'identité sociale et la théorie de l'auto-catégorisation : le Soi, le groupe et le changement social, Revue électronique de Psychologie Sociale, n°1, pp. 19-33. p.19.

[3] Gustave –Nicolas Fischer (2010). op.cit. p.192.

[4] مصطفى حدية، التنشئة الاجتماعية والهُوية ، دراسة نفسية اجتماعية للطفل القروي المتمدرس، ترجمة بن الشيخ ومراجعة مصطفى محسن، منشورات كلية الآداب-الرباط، 1996، ص 29.

وتكون الهُوية النفس-الاجتماعية عند زافالوني نقطة الانطلاق نحو دراسة الواقع الاجتماعي كما يبرز داخل الشعور الفردي، أو ما تصفه زافالوني بالبيئوية الذاتية. فالهُوية النفس-اجتماعية إذن، هي وسيلة لفهم الطريقة التي يقوم من خلالها الفرد، ببناء الواقع الاجتماعي، كما أنها، على هذا النحو، تمثل الدعامة في طرح معرفة مسألة الواقع[1].

وتطلق الباحثة اصطلاح الذات-الايكولوجية Ego-écologie للإشارة إلى مقاربة توضح وتشرح النشاط التصالحي الذي يحدث ما بين الكائن البشري وبيئته السوسيوثقافية. والنظام الهوياتي هو في الآن نفسه منتوج وأداة لهذا النشاط التصالحي. ونقطة الانطلاق ، و وحدة التحليل، لأي اكتشاف هي الكلمات والتمثلات التي تصاحب الخلفية الفكرية. بعض الكلمات التي تنتشر في البيئة تتجذر وتكتسب دلالات غير موضوعية(ذاتية)، وفي بعض الحالات، تؤدي إلى تحويل هذه البيئة نفسها. فالنسق الهوياتي في المنظور البيئوي-الذاتي ليس كيانا أو ماهية لكن بيئة داخلية، حيث تبرز عناصر العالم الاجتماعي ويتم مشاركتها بمجرد أن تتحول على شكل أفكار وعواطف وذاكرة لتغيير هذا العالم. ولفهم السيرورات الهوياتية لابد من الرجوع إلى استيعاب الميكانزمات(الآليات) النفسية التي تنظم هذا النشاط التصالحي. التمثلات الاجتماعية والتمثلات الفردية و الخطاب والعواطف هي مكونات كيان تحليلي جديد الذي يشكل نظام الهُوية كما تقول بذلك المقاربة البئيوية-الذاتية. هذا التحليل يدعو بالأساس كما يقول علم النفس التقليدي، إلى رؤية حية للتمثلات الاجتماعية واكتشاف القواعد التي تتحكم وتنظم هذه الحياة[2]. .

وهكذا يمكن تعريف مفهوم الهُوية وفقا لأربعة أبعاد كما ترى زافالوني، وهي كالآتي:

1. الوعي بالهُوية الفردية يجب اعتباره بمثابة شعور ايجابي حاضر في جميع جوانب الذات.
2. ثبات مواصفات الشخصية
3. التركيب الذي تشكله الذات يعتبر بمثابة شكل لإندماج الذات (وهو شيء يفوق بكثير مسألة التطابق مع مرحلة الطفولة)

[1] مصطفى حدية (1996). مرجع سابق، ص 29.

[2] Mariza, Zavalloni (1997). Transactions périlleuses entre identité et culture: le cas Nietzsche. Papers on Social Representations, vol 6(2), (173-188), p.174-175.

4. تضامن داخلي مع أفكار وهوية الجماعة.

والهُوية لا يمكن اختزالها فقط في هذه المكونات، فهي تتضمن أيضا جوانب أخرى، مثل المهارات الفردية والأدوار الاجتماعية، كما أن الهُوية مرتبطة بالجماعة كوسيط تركيبي بين الماهية الفردية وماهية الثقافة المشتركة[1]. وعلى هذا الأساس تكون الهُوية هي مجموعة من المكونات، وهي ليست ثابتة بل تتغير بحسب الظروف التي يعيشها الأفراد. ويُستنتج من ذلك أن الفرد لا يملك هوية واحدة دائمة وإنما العديد من الهويات حسب فترات الحياة التي يمر بها كما لخص ذلك فيشر.

وعلى العموم فإن تصورات مفهوم الهُوية متعددة بتعدد المقاربات وزوايا التعاطي مع هذا المفهوم. وكما استخلص فيشر[2]، فالتحليل النفسي يميل إلى اعتبار الهُوية ثمرة التنشئة الاجتماعية في حين تتميز المقاربة السوسيولوجية برؤيتين مختلفتين الأولى، من خلال استخدام مفهوم "الاغتراب" تذهب إلى كون الهُوية "هوية مزيفة" تفرضها المحددات الاجتماعية السائدة. أما الثانية وهي النزعة الوظيفية فإنها تنظر إلى الهُوية كنتيجة لعملية التفاعل بين"الوعي الفردي" و"البناء الاجتماعي"، في حين تتميز المقاربة النفسية الاجتماعية بالتركيز على "الذات" كمنطلق وأساس لفهم وتفسير الهُوية الشخصية وتحديد أدوارها ومسؤولياتها المجتمعية.

ويشير الباحث المصطفى حدية إلى أن الهُوية تعتبر موضوعا ومنهجية في الوقت نفسه، تغدو ضرورية من أجل تفسير سلوكات الفرد في سياقات بيئية، لاسيما أن الفرد في المجتمعات العصرية يجد نفسه باستمرار في مواجهة مختلف الخيارات الأيديولوجية، ومختلف القيم المتصارعة، بحيث إن الدافع الذي يحدد خياراتنا الخاصة في هذا المجال يبدو إشكاليا أكثر فأكثر، مما يتمخض عنه ضرورة دراسة الأساس المعرفي لهذه الخيارات[3].

---

[1] Marisa zavalloni, l'identité psychosociale, un concept à la recherche d'une science, dans, introduction à la psychologie sociale, vol 2, p.397-398.

[2] Gustave –Nicolas Fischer (2010). Op.cit. pp.209-210.

[3] المصطفى حدية (1996). مرجع سابق، ص 29.

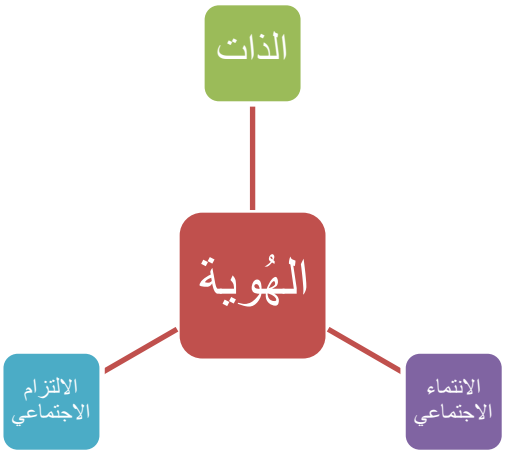
II.3. خلاصة الفصل

ان الهُوية مفهوم علائقي ومركب يتضمن صعوبات في التحديد والرصد تختلف باختلاف الباحثين وتنوع الزوايا التي يتناولونه منها[1]. فمن الصعب أن نخلص في النهاية إلى تعريف واضح للهوية فهي في نظري مفهوم عائم(يأخذ معناه حسب سياقات التناول)، ينتمي إلى مجالات وحقول معرفية عدة، وهو بذلك أي المفهوم يكتسب أبعادا دلالية متعددة وهذا ما حدا بالبعض إلى أن يصفه بالمفهوم القلق. وباستثمارنا للمعطيات السابقة والمعارف التي عرجنا عليها يمكن أن نورد حولها الملاحظات الآتية:

- ان انتقال مفهوم الهُوية من مجالات الفلسفة والمنطق والرياضيات (مع العلم أنه لا توجد في الأعمال الفلسفية ما يدل على الأصل الحقيقي لتسرب مفهوم الهُوية للعلوم الإنسانية)، إلى علم النفس الاجتماعي والعلوم الاجتماعية بصفة عامة جعل المفهوم، مرتبطا بالإنسان، لكنه ظل محتفظا ببعض مقوماته الدلالية الأصلية، إذ بقي مرتبطا بفكرة التماثل(التشابه) والديمومة والاستمرارية، كما ظل يشير إلى التمايز ومحتفظا ببعده العلائقي الاجتماعي محيلا على الآخر.
- تكمن أهمية المنظور النفسي للهوية في كونه يتعامل مع مفهوم الهُوية باعتبارها نقطة التقاء بين النفسي والاجتماعي.
- أصبح اليوم من غير الممكن تجاوز مفهوم الهُوية في الأبحاث حول الهجرة، والقومية، والدين، و الأبحاث حول الإثنيات، والهُوية الذكورية والمهنية وغيرها...، مما جعله مفهوما فائق الأهمية في الخطاب وفي التحليل.
- الهُوية سيرورة تنمو مع الإنسان وتمكنه من الوعي بنفسه والمواضيع والأشياء المحيطة به، في إطار علائقي خلال مراحل تنشئته الاجتماعية.
- تتشكل الهُوية من ثلاثة مكونات أساسية و هي: الذات التي تبين للفرد من هو، والانتماء الاجتماعي، حيث يعتمد من خلاله الفرد تحديد من هو بالعودة إلى إحدى المجموعات الاجتماعية التي يشعر بأنه ينتمي إليها، وأخيرا الالتزام الاجتماعي، الذي يشير إلى درجة تبنيه وتحكمه في الأدوار المنوطة به.

[1] المصطفى حدية، قضايا في علم النفس الاجتماعي، منشورات المجلة المغربية لعلم النفس، 2004، ص 112-113.

خطاطة2 : المكونات الثلاث المتدخلة في تشكل هوية الفرد



الهُوية إذن قضية جد معقدة، تدور حول "الذات، الأنا" و "النحن" و "الآخر"، ويمكن اعتبارها مفهوما متعدد الأبعاد Transdimentionnel، ينطوي على عوامل ذاتية وسياقية(انتمائية) واجتماعية. وهي محصلة لتنشئات متتالية من خلال تجارب العمل الفردية، حيث تربط السوسيولوجيا بناء الهُوية بالظروف التي تتشكل فيها، فإما أن تكون ناتجة عن عمليتي التنافس والصراع داخل جماعة ما، حيث يسعى كل فاعل إلى انتزاع الاعتراف من الآخر أو صيرورة من الاكتساب والعمل الفردي. أما سيكولوجيا فيتم التعاطي مع الهُوية من خلال مفهوم الذات، وتشكل الثقافة التنظيمية والمجتمعية المصدرين الرئيسين للهوية المهنية. وفي المنظور البيئوي-الذاتي الهُوية بنية معرفية مرتبطة بالفكر التمثلي. فهذا المفهوم يشير إلى أنماط التنظيم التي يعطيها الفرد لتمثلاته حول ذاته وللجماعة التي ينتمي إليها. وتظهر الهُوية كبنية مُنَظمة لتمثلات الذات والآخرين، فالأمر يتعلق بمجموع التمثلات المعاشة والمرتبطة بعلاقة الفرد بمجتمعه.

الفصل الثالث

التمثلات والهُوية

(العلاقة– السيرورة– الدينامية)

المنظور البيئوي الذاتي

(التمثلات الهوياتية)

III.0. تمهيد

III.1. **العلاقات الممكنة بين الهُوية والتمثلات الاجتماعية**

III.1.1. المقاربة الأولى: الهُوية نتيجة للتمثلات

III.2.1. المقاربة الثانية: التمثلات أداة هوياتية

III.3.1. المقاربة الثالثة: الارتباط الانعكاسي بين الهُوية والتمثل

III.2. **مفهوم الذات والتمثلات الاجتماعية**

III.3. **سيرورة التمثلات والشعور بالهُوية**

III.4. **السيرورات النفسية-الاجتماعية لثبات وتحول التمثلات**

III.5. **السيرورات والدينامية الهوياتية**

III.6. **المقاربة البيئوية الذاتية**

III.1.6. اللاشعور المعرفي

III.2.6. البيئة الداخلية

III.3.6. قياس الهُوية النفسية-الاجتماعية

III.1.3.6. باحث الهُوية النفسية الاجتماعية **IMIS**

III.2.3.6. المثلث الهوياتي

III.3.3.6. صدى الكلمات

III.7. خلاصة الفصل

III.0. تمهيد

بعد ان انصب اهتمامنا في الفصل الأول والثاني على التناول النظري والمسار التاريخي لمفهوم التمثلات الاجتماعية والهُوية الاجتماعية وبعد أن تطرقنا إلى مختلف المقاربات واستشفينا خصائصها ومميزاتها ومنطلقاتها وذلك بطريقة نسقية حيث أننا نتعرض إلى المفهوم في إطاره اللغوي والاشتقاقي ثم نرصده في مختلف العلوم الإنسانية وبالتحديد الأنثروبولوجيا وعلم الاجتماع، لنخصص الحيز الأكبر والمساحة الأوسع لمقاربته في علم النفس الاجتماعي. ويأتي هذا الفصل الذي نعتبره أساسيا وجوهريا، حيث سنحاول من خلاله تناول قضية إبستمولوجية على درجة عالية من التعقيد والمتمثلة في رصد خيوط العلاقة بين مفهومي التمثلات والهُوية والسيرورات الدينامكية التي تربطهما.

وهكذا، سنقف بداية عند العلاقة بين التمثلات والهُوية وذلك من خلال الاقتراب من الدراسات التي حاولت الجمع بين مفهومي التمثلات الاجتماعية والهُوية الاجتماعية، كما سنعرج على قضية التمثلات الاجتماعية بكونها تفضي إلى الشعور بالهُوية . وفي نفس الوقت سنسعى إلى رصد العوامل الفاعلة في ثبات وتحول التمثلات، وكذا عناصر الدينامية الهوياتية. كما سنخصص مساحة واسعة هامة لإسهامات الباحثة زافالوني Zavalloni حول الهُوية الاجتماعية، إذ أن مقاربة هذه الباحثة تنحصر تحديدا ضمن مجال علم النفس الاجتماعي، حيث تنظر إلى الهُوية باعتبارها نسق من التمثلات الاجتماعية التي يحملها الفرد عن ذاته وبيئته والآخرين. وفي نفس الوقت سنستعرض الكيفية والمنهجية التي طورتها هذه الباحثة فيما يخص دراسة الهُوية النفسية الاجتماعية وطريقة انبنائها وكيفية تطورها.

ان الكشف عن الروابط والعلاقة بين مفهومي التمثلات والهُوية أملته اشكالية موضوع بحثنا، والتي اعتبرنا من خلالها أن التمثلات الاجتماعية هي الأساس لفهم وتفسير طبيعة وخصوصية هوية الفاعل التربوي بقطاع التربية والتعليم ببلادنا، هذا من جهة، ومن جهة أخرى الاقتراب من أهمية التمثلات الاجتماعية فيما يخص اشكالية الهُوية وهو ما يسعى المنظور البيئوي الذاتي إلى معالجته نظريا وتطبيقيا، ولهذا سينكب اهتماما على هذا المنظور باعتباره ينطلق من رؤية أساسية مفادها أن الهُوية بنية مرتبطة بالفكر التمثلي.

III.1. العلاقات الممكنة بين الهُوية والتمثلات الاجتماعية

تؤكد الدراسات في حقل التمثلات الاجتماعية والهُوية الاجتماعية إلى أن هناك روابط معقدة بين التمثلات والهُوية ، وفي هذا الصدد يمكن تمييز ثلاث مقاربات حاولت الربط بين ربطت بين التمثلات الاجتماعية والهُوية الاجتماعية، حيث تعتبر المقاربة الأولى أن الهُوية هي بمثابة نتيجة للتمثلات، في حين تنحو الثانية إلى الفكرة القائلة أن بعض التمثلات الاجتماعية تسمح للأفراد "بالتفردن" وتمييز مجموعة الانتماء، بينما ترى المقاربة الثالثة أن هناك ارتباط انعكاسيا ما بين التمثلات والهُوية الاجتماعية. وسنعرض لهذه المقاربة بشيء من التفصيل في الفقرات الآتية.

III.1.1. المقاربة الأولى: الهُوية نتيجة للتمثلات

ركزت المقاربة الأولى اهتمامها على الإدراكات والتمثلات بين الجماعات الداخلية والخارجية، في هذا المنظور تم اعتبار الهُوية بمثابة نتيجة للتمثلات[1]. وأول المبادرون إلى وجهة النظر هاته، نجد الباحثين دواز Doise و ديشو Deschamps (1973)، وقد انكبوا في جزء من أعمالهم على إعادة قراءة أعمال باحثين سبقتهم انكب موضوعها على دراسة العلاقات بين الجماعات (افيكودور 1953Avigdor، شاريف Sherif ، هارفي Harvey، وايتWhite 1961 وآخرين)، اقترح هؤلاء الباحثون مفهوم التمثل بين الجماعات. فالأمر يتعلق بالتمثلات الاجتماعية الناتجة عن التفاعلات بين الجماعات سواء كانت جماعات داخلية أو خارجية Endogroupe ou Exogroupe، وتخدم هذه التمثلات وظيفيتين أساسيتين، فهي من جهة تسمح بتبرير تصرفات أعضاء احدى الجماعات اتجاه جماعة أخرى، ومن جهة أخرى تسمح باستشراف مسار التفاعلات بين الجماعات، مع الحفاظ على خصوصية وهوية كل مجموعة[2].

وفي هذا السياق يقدم دواز Doise المثال التالي" فقد أخبر مجموعته بأنهم سيواجهون مجموعة أخرى في إطار تفاعل تنافسي، قبل التفاعل، طلب هذا الباحث من مجموعته أن

---

[1] Valérie Cohen-Scali et Pascal Moliner, « Représentations sociales et identité : des relations complexeset multiples », L'orientation scolaire et professionnelle [En ligne], 37/4 | 2008, mis en ligne le 15 décembre 2011, consulté le 29 septembre 2016. URL : http://osp.revues.org/1770. p.4.

[2] Ibid.,

يقوموا بوصف أنفسهم قبل الإقدام على وصف أعضاء المجموعة المنافسة. وقد لاحظ أن عناصر مجموعته يصفون المجموعة المنافسة بالسلبية أكثر من أنفسهم، وأن هذه المسألة تضفي عليهم العدائية والتنافسية أكثر مما ينسب إليهم. فالأمر يتعلق بعزو النوايا السيئة إلى الآخر لتبرير سلوك العدائية الذي سيظهرونه اتجاهه. وهذا من النتائج التي دفعت أبريك Abric إلى تأكيد الوظيفة الهوياتية للتمثلات الاجتماعية[1]. وعلى هذا الأساس، نجد أن التمثلات تلعب دورا أساسيا في سيرورات المقارنة الاجتماعية les processus de comparaison sociale، فتمثلات الفرد لمجموعة الانتماء غالبا ما تتصف بنوع من الافراط في التقدير فيما يخص المواصفات والخصائص (...) وذلك بهدف حفظ صورة إيجابية عن جماعة الانتماء. وفي هذا المعنى تكون التمثلات الاجتماعية بين الجماعات قريبة من التصنيفات المعرفية التي أثارتها نظرية الهُوية الاجتماعية. ومع هذا، فالتمثلات بين الجماعات تدمج المعرفة التي تجعل الأفراد يمتلكون الوضع الاجتماعي الراهن لجماعة الانتماء. وفي هذا السياق تنبثق فكرة لغونزي-سيولدي Lorenzi-Cioldi القائلة أن الهُوية والتمثلات تجتمعان بشكل مستمر من أجل تقييم جوانب مختلفة من البيئة[2].

III.2.1. **المقاربة الثانية: التمثلات أداة هوياتية**

اما المقاربة الثانية فتشير إلى الفكرة القائلة أن بعض التمثلات الاجتماعية تسمح للأفراد بالتأكيد والتمييز والمطالبة بأشياء خاصة "تفردن" وتميز مجموعة الانتماء. ومن هذا المنظور فإن التمثلات ستكون بمثابة أداة هوياتية. على سبيل المثال فقد لاحظ الباحث بيليلي (Bellili, 1987) في جماعة طلابية من الممرضين تخصص الطب النفسي، ظهور تمثلات اجتماعية للمرض العقلي، يفهم على أنه اضطراب خاص متميز بشكل مختلف عن الأمراض الأخرى. في الواقع، هذا التمثل يسمح للجماعة بتأكيد خصوصيتها وتبرير وجودها. وفي هذا المعنى فان التمثلات تحقق فعلا وظيفتها الهوياتية. ونجد فكرة مماثلة فيما يتعلق بمفهوم "التمثلات المهنية" وفقا للباحث بطاي (bataille, 2000)، فالأمر بتعلق بتمثلات اجتماعية تنبني في إطار الأفعال والتفاعلات المهنية للفاعلين الذين تتأسس هوياتهم

[1] Valérie Cohen-Scali et Pascal Moliner (2008). op.cit. p.4.

[2] Ibid., p.5.

المهنية تبعا لجماعات الفضاء المهني، وارتباطا بالموضوعات التي تبرز في الفضاءات". وبشكل عام فإننا نتحدث هنا عن رهانات هوياتية. في الواقع، عندما نتحدث عن الأسباب التي تدفع إلى تطوير التمثلات الاجتماعية داخل جماعية معينة، فإننا نقابل ضرورة تطوير وحفظ الهُوية الخاصة. فالتمثلات تسمح للهوية من الاستفادة من بعض الاستقرار الزمني. وتشكل في الوقت نفسه قوة موجهة للتغيير وسيرورة تفضي إلى ثبات الهُوية [1].

III.3.1. المقاربة الثالثة: الارتباط الانعكاسي بين الهُوية والتمثل

أما المقاربة الثالثة لعلاقة التمثلات والهُوية فإنها تفترض ارتباطا انعكاسيا بين التمثل الاجتماعي والهُوية الاجتماعية: فالتمثلات يتم بناؤها من خلال العالم الهوياتي الذي يشكل وحدة المجال الاجتماعي للمجموعة، والهُوية تعيد تأكيد نفسها من خلال المعاني التي يعطيها التمثل للموضوع Tafani et Bellon (2001). فالتمثلات الاجتماعية تتطور من خلال المساهمة في دراسات حول الهُوية الاجتماعية الإيجابية من خلال تأكيد وضع مُهيمن ومدبر أو تجاوز وضعية الهيمنة. ويؤكد هذا التصور على أن العلاقات بين الهُوية والتمثل الاجتماعي تنشأ بالإشارة إلى الأوضاع الاجتماعية المُتصورة[2].

وبشكل عام فجميع المقاربات التي انصبت على فهم الروابط بين التمثلات والهُوية ، فإنها تنظر إلى العلاقة بين هذين المفهومين من خلال التمثلات البين-جماعية والتمثلات الاجتماعية التي تتفاعل فيما بينها بهدف تطوير أبعاد جماعية للهوية. وفي جميع الحالات فالتمثلات تروم بناء هوية الجماعة وتسمح رمزيا لأفرادها بأخذ موقعهم الاجتماعي والتركيز على موضوعات اجتماعية من أجل التأكيد على قيمتهم وخصوصيتهم[3].

III.2. مفهوم الذات والتمثلات الاجتماعية

يقترح دواز Doise اعتبار الذات مثل تمثل اجتماعي. فملاحظات ومعاينات هذا الباحث أفضت به إلى القول أن الأفراد لديهم معرفة منظمة عندما يتعلق الأمر بوصف أنفسهم، وعلى هذا الأساس فالهُوية الشخصية يمكن دراستها كتمثل اجتماعي؛ أي "كمبدأ مولد لأخذ الموقع...فيما يتعلق بالأنا le Moi". وفي هذا المقام، يستخدم الأفراد المعايير والقيم

[1] Valérie Cohen-Scali et Pascal Moliner (2008). op.cit. p.5.

[2] Ibid.,

[3] Ibid., p.6.

المشتركة التي تقودهم إلى تطوير تمثلات قابلة للمقارنة. وهذا المنظور يدعم رأي هذا الباحث الذي يعتبر أن العَالَم الاجتماعي يُقَدِم مرجعيات أساسية للأفراد والجماعات لبناء هويتهم[1].

ويقترح ماركوس Markus (1977) تصور معرفي للذات، ويفترض بوجود مخططات الذات. هذه المخططات الخاصة بالذات تتضمن تمثلات معرفية لأحداث خاصة ووضعيات تُورط (تجعله ينخرط) الفرد فيها وأيضا تمثلات أكثر عمومية، وتنبع هذه التمثلات من تقييم الفرد لنفسه أو من طرف الآخرين. وتنشأ مخططات الذات من خلال تحليل ومعالجة المعلومة السابقة حول الذات. ويمكن تعريفها أيضا باعتبارها مجموع تمثلات الذات المتكونة من تجارب الفرد في العالم الاجتماعي. مع التركيز على كيفية مساهمة الأحداث والسياقات الاجتماعية في تطوير هذه المخططات الذاتية، وقد انكب هذا الباحث على دراسة الدور الخاص للتمثلات الاجتماعية.

إن بناء هوية الفردي ليست مسارا فرديا فقط لكن أيضا مسعى جماعيا، يعتمد إلى حد كبير على المرجعيات الاجتماعية والثقافية الأكثر دلالة والتي يتم مشاركتها داخل المجتمع. ومن بين هذه المرجعيات، تعمل تمثلات الذات مثل قواسم مشتركة بين كل الأفراد الذين يعيشون في سياقات اجتماعية ويوفرون بنية لهويتهم، فالتمثلات الاجتماعية هي بمثابة "أرضية (كتل) تنبني عليها الذات"[2]. فتمثل الذات هو عنصر مكون للهوية، والذي يحتوي على ثلاث أبعاد، الذات العارفة (الإخبار عن الذات)، الذات العاطفية (الحكم على الذات) والذات الاجتماعية (بناء وتقديم الهُوية الاجتماعية)[3]. فالباحثون يؤكدون على الدور المركزي الذي تلعبه صورة الذات في تطور الهويات الخاصة بمهنة التدريس، وحجتهم في ذلك أن مفهوم الذات والأنا يؤثر على الطريقة التي يتم التدريس بها، وتطور المسار المهني ومواقف المدرس من التربية والتعليم[4].

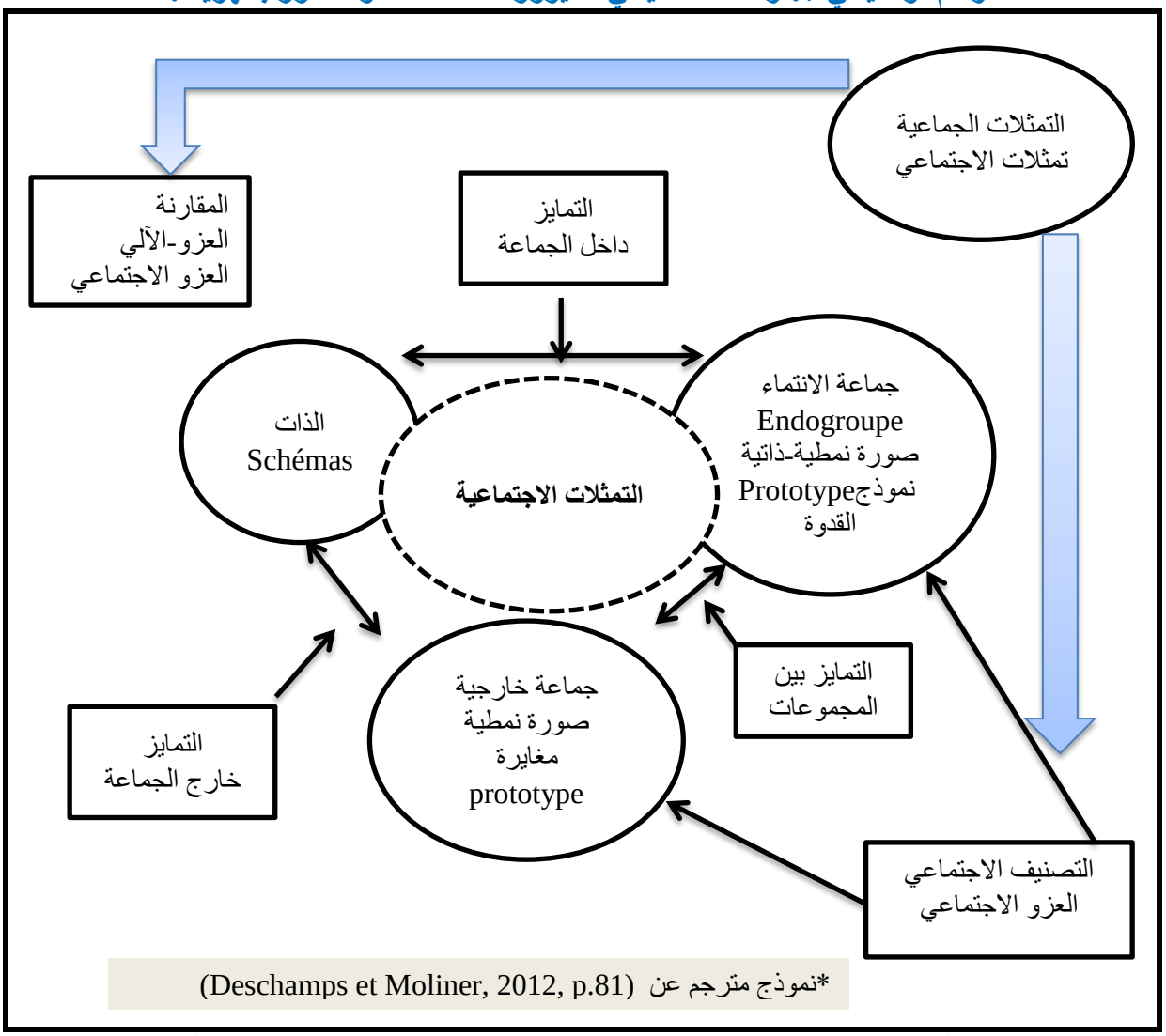
---

[1] Valérie Cohen-Scali et Pascal Moliner (2008). Op.cit. p.6.
[2] Ibid.,
[3] Myriam Favreau. CPE, un métier en tensions : quelles représentations professionnelles du métier chez les conseillers principaux d'éducation?. Education. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2016, p.87.
[4] Eunice Owino Pelini. Les représentations sociales des enseignants stagiaires à l'égard de leur formation et de leur profession : le cas de Kenyatta University au Kenya. Education. Université Paris-Est, 2012, p.67.

III.3. سيرورة التمثلات والشعور بالهُوية

يمكننا تمييز تمثلات الذات التي ينتجها الفرد عن نفسه، ثم التمثلات البين-جماعية التي يتشاركها أفراد الجماعة فيما بينهم أو مع مجموعة أخرى، وأيضا تمييز التمثلات الاجتماعية لجماعة معينة لموضوع في محيطهم، وأيضا تمثلات الاجتماعي المتقاسمة بين مجموعة والمتعلقة بهرمية اجتماعية. وفي الأخير التمييز بين تمثلات جمعية، مشتركة بين مجتمع ما برمته، والمتعلقة بمكونات عامة للعالم[1].

رسم توضيحي 7: وصف تخطيطي لسيرورات التمثلات والشعور بالهُوية .



*نموذج مترجم عن (Deschamps et Moliner, 2012, p.81)

لقد انتهى كل من Moliner و Deschamps إلى رسم تصور شامل للروابط بين السيرورات والتمثلات التي تساهم في الشعور بالهُوية . ويقر الباحثان أن هذا التصور ليس

[1] L'identité en psychologie sociale, p 81-82

شاملا أو هو بمثابة نموذج نظري، لكن هو تصور يسمح بتوضيح الروابط بين مختلف العناصر بين تمثلات والهُوية . في الخطاطة أعلاه، تظهر الدوائر التمثلات، بينما المستطيلات تبين السيرورات. والأسهم الصغيرة توضح العلاقات السببية، في حين السهمان الكبيران يحيلان على علاقات التحديد، بينما الأسهم المزدوجة تشير إلى المسافات.

والخطاطة بشكل عام تظهر سيرورة بناء التمثلات الهوياتية. فالأمر يتعلق من جهة بسيرورة المقارنة الاجتماعية والعزو الذاتي فيما يتعلق بتمثلات الذات. ومن جهة أخرى سيرورة التصنيف الاجتماعي والعزو الاجتماعي الذي يؤدي إلى بناء التمثلات داخل وخارج الجماعات.

وتمثلات الذات تنتظم من خلال خطاطات schémas، بينما التمثلات خارج وداخل الجماعات تنتظم من خلال مجموع من النماذج ، أو عن طريق قوالب نمطية أو عن طريق نماذج prototype.من خلال هذا الثالوث، الأفراد يقومون بمختلف المقارنات التي تقودهم إلى بناء تمايزات مهمة أو أقل أهمية بين ذواتهم وجماعة انتمائهم أو جماعات أخرى. هذه التمايزات هي التي تجعل الأفراد ينشؤون مسافات متغيرة بين ذواتهم وجماعة انتمائهم والجماعات الأخرى[1].

لكن التمثلات الجماعية وأيضا تمثلات الاجتماعي تحدد السيرورات التي تعمل على بناء دينامية التمثلات الهوياتية. و يكون بناء هذه التمثلات الهوياتية متغير ومتمايز من حيث الانبناء والمحتوى حسب الثقافة والمكانة الاجتماعية وسيرورات العزو والتصنيف الاجتماعي.

وتتدخل التمثلات الاجتماعية في هذا المخطط حسب ثلاثة أنماط: إما كعلامة هوياتية في الارتباط مع سيرورات التمايز، وإما كمنظم هوياتي في الارتباط مع تمايزات الذات مع أعضاء جماعة الانتماء endogroupe أو جماعة خارجية exogroupe، وإما في الأخير كنتيجة للنسق الهوياتي في كليته وشموليته[2].

[1] Jean-Claude Deschamps et Pascal Moliner, (2012). L'identité en psychologie sociale - Des processus identitaires aux représentations sociales, 2ème Edition, Armand Colin, p.159.

[2] Ibid., p.160.

تتكوّن إذا تمثلات الهُوية من تمثلات بين المجموعات التي تصنعها كل مجموعة عن المجموعة الأخرى[1] وهي تتفرّع إلى صنفين من التمثلات:

- تمثلات المجموعة الداخلية (représentations endogroupes)
- تمثلات المجموعة الخارجية(représentations exogroupes)

تتشكّل الأولى من المعارف والمعلومات والمواقف التي تملكها المجموعة عن نفسها. عندما تكون هُويّة المجموعة مهدّدة ، تميل هذه التمثّلات إلى التجانس والتشابه لزيادة وحدة وتماسك أفراد المجموعة مع بعضهم البعض بينما تتشكل تمثلات المجموعة الخارجية " من الأحكام الصادرة عن مجموعة ما تجاه مجموعة أخرى، حسب طبيعة العلاقة بين المجموعتين هنا تعتبر الصور النّمَطيّة (stéréotype) من أهمّ العناصر المركزيّة التي يُقرّها بالإجماع أفراد مجموعة داخليّة في تمثّلهم لمجموعة خارجيّة[2].

III.4. السيرورات النفسية-الاجتماعية لثبات وتحول التمثلات

ان الكشف عن تمثلات "مهنة التدريس" أو تمثلات الهُوية الفاعلين التربويين بقطاع وزارة التربية الوطنية، يملي علينا بالضرورة أن نبحث عن الكيفية التي تحافظ على ثبات التمثل أو تحوله، وللاقتراب من ذلك لابد من البحث عن العوامل التي تساهم في ثبات التمثلات أو تحولها وملاحظتها انطلاقا من الدراسات التي تناولت موضوع تحول التمثلات الاجتماعية وعلاقته بالدينامية الهوياتية.

تظهر التمثلات الاجتماعية في الأزمنة العادية، على شكل مجموع الآراء والمعلومات والمعتقدات المرتبطة بموضوع معين. وفي مجتمع متناسق تكون هذه الآراء والمعلومات والمعتقدات نسبيا ثابتة ولا تتطور إلا بشكل بطيء؛ على سبيل المثال، تم طرح السؤال على عينة من الأفراد حول جماعة الأصدقاء وتم الحصول على نفس الأجوبة في زمن متباعد (7 سنوات من الفارق). إذن نحن أمام نموذج يشير إلى تمثلات ثابتة. لكن التمثلات يمكن أن تظهر كذلك بأشكال مختلفة، حيث إنها يمكن أن تكون في طور البروز والظهور أو في

[1] Endogroupe (in-group) : groupe auquel le sujet appartient. Exogroupe (out-group) : groupe auquel le sujet n'appartient pas. Revue électronique de Psychologie Sociale, 2007, N°1, pp. 19-33. p.32.

[2] كوثر السويسي، التمثلّات الاجتماعية : مقاربة لدراسة السلوك والمواقف و الاتجاهات وفهم آليات الهُوية ، المجلة العربية لعلم النفس، المجلد 1، عدد 1 صيف 2016، ص 52.

مرحلة تحول وانتقال، وهذا ما يدفع إلى طرح السؤال حول العوامل التي تساهم في ثبات أو تحول التمثلات الاجتماعية[1].

ولفهم الكيفية التي تبقى بها التمثلات الاجتماعية مستقرة، لابد أن نرجع إلى مقاربة أبريك Abric التي سبق وأن استعرضناها في الفصل الأول، فاستقرار التمثلات الاجتماعية يفسر من خلال الدور الذي تلعبه العناصر المركزية في عملية التمثل. والحال هاته، أن كل تمثل يمكن أن ينظر إليه كبنية مركبة من المعتقدات و الآراء والمعلومات، وباختصار المعارف المرتبطة والتابعة للنواة المركزية، فالعناصر المرتبطة المكونة للنواة ليست منعزلة عن بعضها البعض، فتغير في الرأي أو المعتقد يؤدي إلى تغييرات أخرى، التعديل في المعلومة يفترض إعادة دقة البنية بشكل كامل. وهذا جد حقيقي عندما تكون هذه المعلومة مرتبطة بالنواة المركزية[2].

لذلك فأول عامل من عوامل ثبات التمثلات هو أن تطور التمثلات يكون "باهض" الكلفة بالنسبة للأفراد. من جهة أخرى عندما يكون العنصر المركزي في التمثلات عليه إجماع واتفاق؛ أي يحدد الدلالة الكلية للتمثلات، و لأنه يوجد هذا الإجماع النظري على هذه المعاني الكلية للتمثلات. فالفرد عندما يكون مخالف لهذا الإجماع، هو بشكل آلي يرفض الواقع الاجتماعي المعرف بواسطة هذه التمثلات، وهذا يجعل الفرد خاضع للضغط الاجتماعي ويفرض عليه الامتثال لجماعته الاجتماعية. وهذا من المحتمل أن يكون العامل الثاني من عوامل ثبات التمثلات[3].

غير أنه لفهم شامل لعملية ثبات التمثلات الاجتماعية فإن نظرية النواة المركزية لا تقدم لنا كل شيء عن عملية ثبات التمثلات، وبالتالي يجب بالكاد الرجوع إلى الوظائف التي تقوم بها التمثلات في البيئة الاجتماعية. فعلى مستوى أول، نجد التمثلات الاجتماعية هي أنظمة جماعية لتأويل وفهم البيئة الاجتماعية. فهي حسب أبريك Abric 1994 تسمح للفاعلين الاجتماعيين من اكتساب المعارف وإدماجها في اطار مشابه ومفهوم لديهم، وفي تناسق مع قيمهم واشتغالهم المعرفي، وحسب موسكوفيسي 1961 هي شكل خاص من المعرفة التي

[1] Pascal Moliner (2001). Op.cit. p.15.

[2] Pascal Moliner (2001). Op.cit. p.33.

[3] Ibid., p.15.

تهدف إلى التوليف مع "الغريب" أو "اللامعروف" بغية ملء خانات فارغة من المعرفة بخانات مليئة بمعرفة أخرى.

وعلى مستوى ثان: فالتمثلات الاجتماعية تضمن انتظام العلاقات البين-جماعية وتؤدي إلى بناء الهويات الاجتماعية. فالتمثلات الاجتماعية لموضوع معين توجه التفاعلات وتنظم العلاقات البين-جماعية حول هذا الموضوع. ويلاحظ أن كل جماعة تختار إعادة بناء الواقع الاجتماعي وذلك بما يتناسب مع قيمها واهتماماتها. لذلك فالتمثلات تساهم في بناء الهُوية الاجتماعية الخاصة بكل جماعة.

وعلى مستوى ثالث: تسمح التمثلات الاجتماعية بتقييم البيئة الاجتماعية وتبربر التصرفات. فهي تعمل على توجيه الإدراكات أو الأحكام.. وقد تظهر كتعبير عن هذه الأحكام. فعندما يعبر فرد عن موقفه السلبي من التحليل النفسي –ويقول إنها ايديولوجية- يُأوَلُ هذا الموقف على أنه أخذ لموقع معين. ومع ذلك، لكي ننظر عن كثب، نلاحظ أن التحليل النفسي يقتصر على مجال الأيديولوجية على وجه التحديد لجعل هذا الحكم السلبي ممكنًا ... يتم تشكل المثير والاستجابة معًا ... هذا ليس رد فعل على ذلك ولكن ، إلى حد ما ، أصله. بمعنى آخر ، ينتج عن التعبير التقييمي آلية تبرير تدعم أو تسمح بسلوكات الجذب أو الرفض المتعلقة بالموضوع. فهذه الوظائف هي التي تمثل ثبات التمثلات الاجتماعية. فهي في قلب التفاعل الاجتماعي فهي تنظم وتوجه التفاعلات بين الفرد وجماعته وبين الجماعات وبيئتها[1].

للنظر في التمثلات الاجتماعية من حيث التغيير أو التحول هو أن يأخذ في الاعتبار نقشها في التسلسل الزمني المعمول به في الذاكرة الزمنية. إن التغير الذي يلحق التمثلات الاجتماعية بشكل جذري على مستوى المحتوى والبنية نتيجة ظهور تطبيع لموضوع جديد، مختلف عن ما تحول التمثلات الاجتماعية الذي يشير إلى تعديل صورة نفس الموضوع نفسه فيما يتعلق بانغراسه الاجتماعي لدى الأفراد والجماعات. في الواقع، التمثل الاجتماعي لموضوع معين يعرف من خلال سياقه الاجتماعي، وحين يلحق تطور بهذا السياق

[1] Pascal Moliner (2001). Op.cit. pp.34-35.

الاجتماعي، فإن هذا التطور يمكن ملاحظته في نطاق زمني أطول أو أكثر وفقا للأحداث الاجتماعية وفي دينامية المحتوى والبنية التمثلية[1].

على سبيل المثال، انتقل التمثل الاجتماعي لإدمان المخدرات من سجل أخلاقي (الخطأ) إلى سجل قانوني (الجريمة) ثم إلى سجل طبي (مرض) مرورا بالسجل (الوجودي). وهكذا يصبح تحول التمثل الاجتماعي لإدمان المخدرات ، في غضون سنوات قليلة، اكلينيكي أكثر منه أخلاقي أو جنائي وجماعي أكثر من فردي. وينعكس هذا التحول في الألفاظ ذاتها التي تنقل التمثل: في الخطاب الاجتماعي الحالي، أصبح المدمن مستخدما أو متعاطيا للمخدرات. لم يعد جانحا ولكنه مريضا. وهذا يعكس نوعاً من "التطبيع" مع السلوك الإدماني ونهاية المدمن المتوحش[2].

III.5. السيرورات والدينامية الهوياتية

الهُوية نظام معقد يتم تنشيطه بواسطة سيرورات، التي تسمح في الآن نفسه بتحديد تمثلات الذات والعالم الاجتماعي، من خلال التمثلات التي نحملها عن الذات وعن المجتمع[3]. وعلى هذا الأساس فإنها تنطوي على العديد من المتغيرات مختلفة باختلاف مستويات "وضعنتها" و"ارسائها"، مثل الجماعات والمجتمع التي تسمح للفرد بتعريف نفسه كعضو في المجتمع وجماعة الانتماء، وتسمح بتدخل أبعاد مثل الذاكرة والشعور بالتفوق والدافعية والمشروع.

والدينامية الهوياتية يتم تنشيطها بواسطة تمثل المشروع، وهذا في العديد من مجالات الأنشطة، لكن خاصة في العمل. وفي حالة التعديلات المرتبطة بتغيرات في المسارات الهوياتية trajectoires identitaires، الدينامية الهُوية تتغير أيضا. على سبيل المثال، في لحظات من الشك و عدم اليقين، هناك زيادة في الإحباط وانعدام الثقة بالنفس الشيء الذي

[1] Kouidri Haoua Mouni (2015).quelle Egalite professionnelle entre les femmes et les hommes dans la fonction publique territoriale? Effets du sexe et du genre sur les représentations sociales de la réussite professionnelle, de la compétence et sur les interférences entre travail et famille.Université de Reims Champagne-Ardenne, école doctorale sciences de l'homme et de la société, psychologie, p.114.

[2] Pierre Mannoni (2006). Les représentations sociales, puf, (version pdf), pp.36-35.

[3] Anne-Marie Costalat-Founeau et Stéphane Guillen, « Identité sociale et capacité pour un sujet en quête de reconnaissance », L'orientation scolaire et professionnelle [En ligne], 38/4 | 2009, mis en ligne le 15 décembre 2012, consulté le 30 septembre 2016. URL : http://osp.revues.org/, p.1.

يسبب الشعور بالانسحاب من المجال الخاص، وعدم التعبير عن القدرات، ويذهب الأمر إلى حد الانسحاب من الموضوع résignation du sujet . ويمكن ترجمة الشعور السلبي الناتج عن ذلك كشكل من أشكال العجز المكتسب de résignation acquise (Seligman & Maier, 1971). ومع ذلك، فإن هذه القدرات المختلفة تعتمد على السياقات، ولكن بشكل خاص على الواقع الذاتي (البيئة الداخلية للموضوع المليئة بالصور الاجتماعية فيما يتعلق بالذاكرة والخبرة)، فضلا عن قوة التكيف وتكييف النظام القدراتي للفاعل[1].

III.6. المقاربة البيئوية الذاتية

لقد كرس الباحثان Zavalloni (1984-2007) و Louis-Guérin (1984) دراساتهم في فهم الهُوية في تعقديها وفي واقعيتها[2]. في هذا الصدد تقول الباحثة ماريزا زافالوني أن الاصطلاح البيئوية الذاتية égo-ecologie تم استحداثها للتعبير عن خصوصية السيرورات الهوياتية التي تعكس النشاط التصالحي بين الشخص وبيئته السوسيوثقافية. وقد تأسست البيئوية الذاتية على مقاربة طبيعية، حيث تسمح منهجية باحث الهُوية الاجتماعية متعدد المراحل بإقامة جسر ما بين النفسي والاجتماعي، كما شرح الباحث Sperber. والواقع، أنه بفضل منهجية باحث الهُوية ، فكل تمثل للعالم الاجتماعي يستطيع بسط واظهار مختلف السياقات الفردية والاجتماعية التي ترسم الأفق الصميمي لهذا التمثل[3].

بالإمكان ملاحظة كيفية عمل الذاكرة، الوجدان، المعرفة، المعتقدات، المشاريع، الفعل، الذات، المواقف، الالتزام، بشكل متشابه كمركبات هوياتية "تحيا" في خلفية التمثلات الاجتماعية للعالم الاجتماعي. وهكذا أصبح بالإمكان استيعاب كيف يشتغل الخاص (الوحيد) والعام ورؤية كيف تنشط عوامل متعددة بشكل متماثل في رواية محض وحيدة من حيث محتواها[4].

---

[1] Ibid., pp.1-2.

[2] Claudia Garcia de La Barga. Dynamique identitaire et capacitaire en situation de formation : le cas des créateurs de mode.. Psychologie. Université Paul Valery - Montpellier III, 2015.Français.p.21.

[3] Marisa Zavalloni, « De la phénoménologie à l'ego-écologie : l'horizon de pertinence », Connexions 2008/1 (n°89), p.21.

[4] Mariza Zavalloni (2007). Ego-écologie et identité: Une approche naturaliste. Paris, Presses Universitaires de France, p.2.

III.1.6. اللاشعور المعرفي

ان مرجعيات اللاشعور أمر لا يستغنى عنه اليوم بالنسبة لعلم النفس المعرفي، وخاصة بالنسبة للجيل الثاني من رواده (لاكوف وجونسون) حيث يؤول اللاشعور المعرفي باعتباره طاقة الذهن على القيام بتحليلات معقدة(مركبة) وسريعة[1]. فالأمر يتعلق بسرعة "الوميض" l'éclairالتي تجعل من العمليات العقلية غير قادرة على الولوج إلى البحث. وقديما اعتبر ليبنيز "إن هناك آلاف العلامات التي تجعلنا نشعر أنه في كل لحظة يرد إلينا عدد لا متناهي من الإدراكات، لكن بدون إدراك مميز وبدون تفكير، إنه التغيير داخل الروح والذي لا ندركه، لأن الانفعالات إما كثيرة العدد أو قليلة جدا أو متحدة جدا، بحيث لا تكون متميزة بما فيه الكفاية، ومقرونة بأخري،.... بحيث لا تدع تأثيرها والشعور على الأقل بالخلط في تجمعها[2].

وبعد قرن من الزمن، كتب فريدريك نيتشه عن هذا الموضوع " اعتبرنا لزمن طويل أن التفكير الواعي هو التفكير بامتياز: الآن فقط بدأنا نستشف ونلمح الحقيقة؛ لأن الجزء الأكبر من نشاطنا الفكري يتم بطريقة لا واعية، وبدون أن يكون لنا الشعور بذلك. وعلم النفس بعيد كل البعد عن اتقان طريقة عمل هذا النشاط. مع الإشارة إلى أنه في الوقت الراهن يبقى المشكل مطروحا على المستوى المنهجي. كيف يمكن ايقاف والعثور على ما يعمل بسرعة البرق؟ مقاربة الذات-الايكلوجية أو البيئوية الذاتية وعن طريق التحليل النفس-سياقي تسمح تدريجيا باكتشاف عميق لمنطقة النشاط النفسي التلقائي واللاشعوري والذي اطلق عليه الباحثة زافالوني Zavalloni التفكير الخلفي العميق[3].

المقاربة البيئوية الذاتية تدمج مسلمات فيكوتسكي Vygostki (1933) حول الإنسان واللغة. حيث يعتبر فيكوتسكي Vygostki الإنسان من خلال تاريخه الاجتماعي والعلاقات التي يربطها مع بيئته والتمثلات التي ينتجها ويطورها. فهذا الباحث اهتم بالتشكل الاجتماعي لمسألة الوعي: فنحن واعون بذواتنا لأننا نعي الآخرين والآخرون واعون بذواتهم لأنهم يعوننا. فالوعي هو نتيجة التصالح الاجتماعي مع التمثل الجماعي (القريب من

[1] Ibid., p.23.

[2] Marisa Zavalloni (2007). Op.cit. p.24.

[3] Ibid.,.

التمثلات الاجتماعية) الذي يدمج الأبعاد الاجتماعية والتاريخية والثقافية والرمزية المتعلقة بالعلاقات الاجتماعية داخل سياقات تفاعلية. وفي المقاربة البيئوية الذاتية تشغل اللغة مكانة هامة، وتعتبر بمثابة الأداة الأهم للنشاط الإنساني. حيث تعتبر زافالواني Zavalloni أن اللغة الداخلية تشكل عمق التفكير[1].

فالذات البيئوية وعن طريق التحليل النفس-سياقي تسمح بإظهار العلاقة الكامنة بين الكلمة/الفكر والوصول إلى نموذج للاشتغال النفسي أين تكون الكلمة بمثابة وحدة وكيان تمثلي، بإمكانه أن يصبح مركز لمركب دال وديناميكي. فالفكر واللغة يتقطعان في التجربة المعاشة في الواقع الاجتماعي[2].

III.2.6. البيئة الداخلية

لقد رأى سيكموند فرويد أن علم النفس الفردي هو في نفس الوقت علم نفس اجتماعي طالما أن «الآخر Alter» ينخرط دائمًا كنموذج ، كموضوع، كصديق وكعدو». لكن فرويد لم يَسْلك المسار الاجتماعي في دراساته بقدر ركز على الغرائز والدوافع والرغبات. لكن المسار الاجتماعي سيتم تلقفه لاحقا مع ايرك اركسون Erick Erikson الذي نحت مفهوم الهُوية كموضوع للبحث، في كل من علم النفس الاكلينيكي وعلم النفس الاجتماعي. وفي واحدة من كتاباته الأخيرة، خاض مغامرة رسم فكرة مفادها أن الهُوية ينظر إليها بمثابة بيئة داخلية. هذه الاستعارة التي تم التفكير فيها سابقا من طرف فريديريك نيتشه أصبحت حقيقية واقعية في المقاربة البيئوية الذاتية كفضاء تملأه عناصر بنيوية وديناميةٍ[3].

فالبيئة الداخلية تمثل محتوى الهُوية وكذلك الميكانزم الذي تشتغل وفقه. والمقاربة البيئوية الذاتية أو الذات الايكولوجية أخذت مفهوم الهُوية النفس-اجتماعية والذي يكشف عن تاريخية «Historicité» الفرد وأدخلت هذه المقاربة مفهوم البيئة «umwelt» بمعنييها الداخلي والخارجي (التي تحيط بالفرد والتي تعتريه داخليا). وقد أطلق هوسرل على هذا فضاء الذاتية «subjectivité» مكان خلق المعنى" وقد كتب في هذا أن "مملكة الذاتية لا

[1] Claudia Garcia de La Barga. Dynamique identitaire et capacitaire en situation de formation : le cas des créateurs de mode.. Psychologie. Université Paul Valery - Montpellier III, 2015.Français.p.21.

[2] Claudia Garcia de La Barga (2015).op.cit. pp.22-23.

[3] Marisa Zavalloni (2007).op.cit. p.10.

يوجد فيها علم موضوعي، ولا أية سيكولوجيا على الرغم من أنها تسعى لأن تكون علما شاملا، كما أنه لم يسبق لأي فلسفة أن اكتشفته[1]. وهذا بالضبط ما تنحو إليه المقاربة البيئوية الذاتية، حيث تعتبر الهُوية مكان لخلق المعنى، داخل مجال الذاتية. من جهته هايدغر أدخل فلسفة للذات حيث تكون العلاقة مع الموضوعات محددة بواسطة الأحكام المسبقة التي تقدمها بسبب وضعيتها في العالم. لكن هايدغر ترك الأمر مشرعا حول قضية نشأة وأنماط اشتغال هذه الأحكام المسبقة وكذلك تأثيراتها الاجتماعية. وهذه القضية هي في قلب المقاربة البيئوية الذاتية وتشكل موضوعا للبحث[2].

وإدراك الهُوية بمثابة بيئة داخلية يتطلب نوعا من الاشتغال النسقي للحياة العقلية. هذا النسق أو النظام نشط حركي ومفتوح ولا يمكن استعراضه إلى من خلال الاستعارة." في سياق النظام الهوياتي، أول استعارة تكون بين الشخص والبيئة السوسيوثقافية، والثانية متعلقة بالبيئة الداخلية أين توجد أنصاف الأنساق التفاعلية المتمثلة في المسائل الاستدلالية التمثلات والصور والذكريات والمشاعر التي تصاحبها[3].

وهكذا فإن المقاربة البيئوية الذاتية تستدعي نظرية التمثلات الاجتماعية، هذه النظرية التي تفترض أن التمثلات الاجتماعية تتولد بواسطة التفكير الاجتماعي والتواصل آخذة بعين الاعتبار السياقات التاريخية والثقافية. في هذا المعنى الأفعال والعلاقات الاجتماعية تجد أصولها وأسسها في القدرة الديالكتيكية للكائنات الإنسانية والتي لا توجد إلا بواسطة التواصل.

فدراسة التمثلات الاجتماعية تهدف إلى اكتشاف الميكانزمات الداخلية للتفكير والملاحظة التي يتم إنتاجها في الواقع المعيش. وقد أدخل موسكوفيسي(1961-1984) مفهومين أساسين: الإرساء والوضعنة. الإرساء يشير إلى تأثير المحتوى الذهني الموجود مسبقا على

---

[1] محمد ابن سباع (2015). تحولات الفينومينولوجيا المعاصرة: ميرلوبنتي في مناظرة هوسرل وهايدغر، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، بيروت. (royaume de subjectivité dont aucune science objective, aucune psychologie non plus, n'ont fait un thème, par conséquent ne l'ont pas véritablement découvert).

[2] Marisa Zavalloni (2007). op.cit. p.10.

[3] Dans le contexte du système identitaire, une première métaphore est celle de l'interaction entre la personne et son environnement socioculturel ; la deuxième, celle d'un environnement interne où les énoncés discursifs, les représentations, les images, les souvenirs, et les sentiments qui les accompagnent, opèrent comme des sous-systèmes interactifs ». (Zavallonu, 2007, p.13)

تشكل وتحول التمثلات. والوضعنة تبرز كيفية ترجمة مفهوم مجرد إلى كيان ملموس وواقعي[1]. وقد ساهمت هذه المفاهيم في معرفة "الحس المشترك" وأصبح من الموضوعات التي يجب فهمها مثل علم النفس المعرفي وبالمثل أيضا فعلم النفس الاجتماعي ينخرط في دراسة ميدان معرفي كما تبرز ذلك أعمال الفرنسية جودولي[2].

والبيئوية الذاتية من خلال التحليل النفس-سياقي تبحث الكشف عن الذاتية عمليا في كل التفاعلات؛ على مستوى التمثلات تسمح بإظهار الكيفية التي تتجذر وتصبح ملموسة في الرمز الجمعي كمستوى أول، وعلى مستوى ثان الكيفية التي تظهر بها دلاليا وإعادة تملكها وتحولها حسب المعيش الخاص للشخص[3]. وهكذا تتموضع المقاربة البيئوية الذاتية في مركز هذه الاشكالية وذلك من خلال علم نفس طبيعي واقعي وتصالحي[4].

III.3.6. **قياس الهُوية النفسية-الاجتماعية**

لقد تم تطوير باحث الهُوية متعدد المراحل في إطار المقاربة البيئوية-الذاتية، التي ارتكزت على التمثلات الهوياتية وديناميتها. (Zavalloni & Louis-Guérin, 1984 ; Zavalloni, 2007) وقد اعتبر كل من زافالوني Zavalloni ولويس-كيغه Louis-Guérin (1984-2007) أن الهُوية الاجتماعية تتشكل وفق منظور تفاعلي يربط الفرد بالجماعة. وتُعرف الهُوية الاجتماعية في هذا السياق باعتبارها تمثلات الفرد لبيئته الاجتماعية، أي مختلف الجماعات المرجعية التي ينتمي اليها الفرد، وحتى تلك الخارجية التي لا يمت إليها بصلة[5].

III.1.3.6. **باحث الهُوية النفسية الاجتماعية IMIS**

لقد عملت زافالوني على تطوير هذه باحث الهُوية النفسية الاجتماعية منذ 1971، حيث إن هذه الأداة البحثية تجمع بين التداعي الحر وتقنية الاستبطان(التفكر الذاتي) التأملي. وتقنية

---

[1] Claudia Garcia de La Barga (2015). op.cit. p.24.

[2] Marisa Zavalloni (2007). op.cit. p.16.

[3] Claudia Garcia de La Barga (2015). op.cit. p.25.

[4] Ibid, p.23.

[5] Philippe Jacquin et Jacques Juhel (2013). « Développement de carrière et construction de sa vie : une nouvelle méthode pour l'orientation tout au long de la vie », L'orientation scolaire et professionnelle [En ligne], 42/2 , mis en ligne le 07 juin 2016, consulté le 21 octobre 2018, pp.3-4.

الاستبطان هاته متعددة الخطوات حيث تعالج أوجه القصور الأساسية في الاستبطان التقليدي، إذ أنها توفر بيانات قابلة للمقارنة وقابلة للقياس. والهدف من التموضع في هذا المنظور يروم اكتشاف العلاقات الوظيفية بين الوعي الذاتي للهوية (الهُوية الشخصية) والسمات الاجتماعية الموضوعية (الهُوية الاجتماعية) حسب الباحثة زافالوني[1].

ونشير هنا إلى أن هذه الأداة عرفت تطورا وتجديدا بفعل تحليل وتعميق دراسة المقابلات التي أجريت في سياق بحوث تعاطت مع مفهوم الهُوية [2]، فنجد في أول مقال كتبته الباحثة زافالوني في هذا الصدد "الهُوية ، مفهوم يبحث عن علم"، أنها أشارت إلى الكثير من الاستبيانات التي تم تطويرها بغية قياس الهُوية النفسية الاجتماعية، يبقى أشهرها، تقنية "من أنا" التي طورها كل من كوهن Kuhn وماك بارتلو (Partland Mac, 1954)[3]. لكنها اقترحت مبيان/جرد الهُوية الاجتماعية L'inventaire de l'identité sociale[4] ، وهي التسمية الأولى لأداة قياس الهُوية الاجتماعية قبل أن يأخذ تسميته الحالية (باحث الهُوية الاجتماعية متعدد المراحل IMIS).

وقد تم تطوير لمقاربة البيئوية الذاتية من أجل كشف البنية الهوياتية. والأصالة في هذه المقاربة تكمن في تعويض سؤال "من أنا؟" الذي غالبا ما يطرح لوصف الهُوية في علم النفس، بأسئلة "النحن...." و "هم...." أسئلة تولد إجابات مليئة بالمعلومات التي تسمح بفهم النظام الهوياتي[5].

ويشير الباحث في علم النفس الاجتماعي المصطفى حدية إلى أن "مبيان الهُوية الاجتماعية" تكمن أهميته في كونه ذو طابع تحليلي نقدي، بالمقارنة مع الأعمال السابقة، وفي أنه مفيد بالنظر إلى المقترحات الخاصة التي يطرحها، كما تكمن أهميته أيضا في أنه

---

[1] Marisa Zavalloni (1973). op.cit. p.408.

[2] par exemple, les travaux d'Anne-Marie Costalat-Founeau sur des thèmes variés tels que l'identité et l'ethnicité ou le système capacitaire.

[3] Marisa Zavalloni, (1973). l'identité psychosociale, un concept à la recherche d'une science, dans, introduction à la psychologie sociale, vol 2, p 403.

[4] Ibid., p.408.

[5] Isabelle Pété, 2009 « M. Zavalloni. Ego-écologie et identité : une approche naturaliste », L'orientation scolaire et professionnelle [En ligne], 38/4 |, mis en ligne le 08 décembre 2009, consulté le 30 septembre 2016. URL : http://osp.revues.org/2368, p.2.

يتأسس قبل كل شيء على ضرورة التحديد الأكثر دقة لبعض المفاهيم المتبناة في هذا المجال الواسع (النفسي والاجتماعي)، هذا المجال الذي يبدو عرضة لعدة مشاكل نابعة بالدرجة الأولى من طبيعة النسيج المزدوج الذي يكون لحمته[1].

وباحث الهُوية الاجتماعية متعدد المراحل هو منهجية لدراسة الهُوية الاجتماعية ينبني على تحليل خطاب الفرد حول ذاته والآخر والمجتمع. فهو عبارة عن بروتوكول (مسودة) مقابلة يهدف إلى جمع معلومات ومعطيات تتعلق بمواصفات وخصائص جماعة الانتماء/ الأفراد من جهة، ويعمل على إبراز وإظهار السياقات التجريبية والخيالية الكامنة وراء ذلك من جهة أخرى. ويعكس كشف هذه السياقات بنية هوية الفرد والديناميات التي تنشطها[2]. وتسمح هذه المنهجية بالكشف عن مختلف الانتماءات الاجتماعية للفرد. وبتعبير آخر فهي تسمح بموضعة الفرد في علاقته مع مختلف المجموعات الاجتماعية. وهذه المنهجية IMIS، لا تطلب بشكل معلن وبطريقة واضحة تمثلات الفرد لجماعته أو التمثلات التي تحملها جماعة أخرى عنه[3].

III.2.3.6. **المثلث الهوياتي**

أول معطى يتم استخلاصه بواسطة باحث الهُوية IMIS هو "الوحدات التمثلية URs ". ويتعلق الأمر بكلمات أو عبارات قصيرة يتم الحصول عليها بواسطة تقنية قريبة من التداعي الحر وتهدف إلى تمييز المجموعات أو الفئات الاجتماعية الخاصة ببيئة الفرد. وأيضا يتم الحصول على تمثلات الفرد المرتبطة بجماعة انتمائه أو جماعات خارجية لا ينتمي إليها. وذلك وفقا لمنهجية التكرار والتعليمات المقدمة إلى المبحوث المتعلقة بالمعلومات الأولية. ونتيجة لذلك فالوحدات التمثلية تشكل عنصرا مركزيا في منظور البيئوية الذاتية. فهي تأخذ كنقطة انطلاق تمثلات الجماعات وتستعمل بعد ذلك لتسليط الضوء على تمثلات الذات[4].

[1] المصطفى حدية (1996)، مرجع سابق، ص 39.

[2] Philippe Jacquin et Jacques Juhel (2013). Op.cit. p.4.

[3] Caroline Perrin (2011).Dynamique identitaire et partitions sociales : le cas de l'identité « raciale » des noirs en France ; thèse de doctorat en psychologie, dirigée par le professeur Philippe Castel, p.89.

[4] Pascal Tisserant (1999). L'identité interculturelle dans l'organisation de salaries Lorrains d'une multinationale Sud-Coréenne, contextualisation représentationnelle des relations intergroupes, thèse de doctorat en psychologie, sous la direction de Gustave Nicolas FISCHER, université de Metz, p.141.

والمعطى الثاني يصف "الصور النموذجية" ويربط قطب الجماعة بقطب الذات. ويتعلق الأمر بخطاب يرتكز على الوحدات التمثلية ويشير إلى "أشخاص واقعيين أو خياليين أو وضعيات" الأكثر تمثلا للوحداث التمثلية المعبر عنها[1].

والصور النموذجية لا تنحصر فقط في شخص بعينه أو وضعية محددة، لكن يحيل ككل إلى خطاطة خيالية. وبالرجوع إلى الصور النموذجية فان قيمتها تمكن في كونها تجسيد لدلالة الجماعة وقيمتها وتألقها الافتراضي. فعلى المستوى الجماعي النماذج تملأ وظيفة الانتماء (مقابل عدم الانتماء)، على المستوى الفردي تقوم بوظيفة الإدماج (مقابل الرفض). وعلى هذا الأساس، نموذجية الصور في ارتباطها بالفئات، الاجتماعية والذاتية معا، تقود إلى نوع من البعد المزدوج، الأول يرتبط بالخصائص الجماعية من حيث الانتماء إلى الجماعة، والثاني يتعلق بالخصائص الفردية من حيث الاندماج في الذات. والوظيفة الوسيطة للنماذج التصويرية أيضا مرتبطة بالاستثمار العاطفي (ايجابي وسلبي) الذي يقوم به الفرد[2].

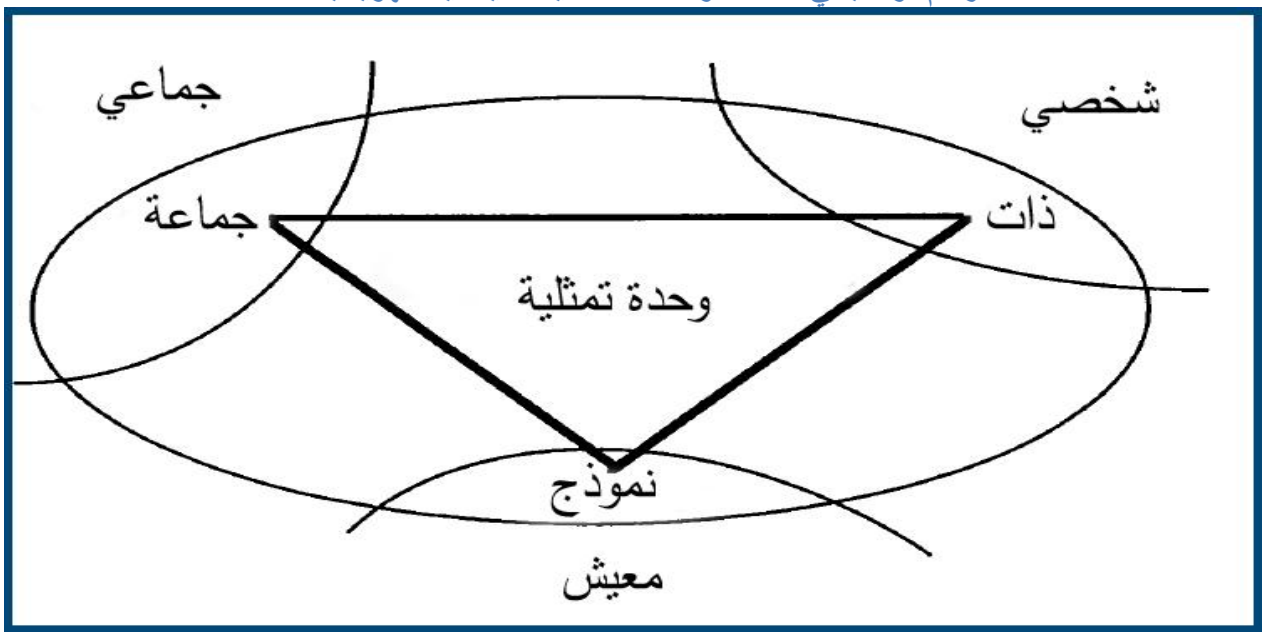
والنوع الثالث من المعطيات المتعلق بتمثلات الذات فيما يخص الوحداث التمثلية (منتوجات لتمييز الجماعات) يتعلق بخطاب حول الوحداث التمثلية في ارتباطها بالمكونات المعرفية والعاطفية. ويفترض التمييز بين العاطفي والمعرفي فيما يتعلق بمركبات الذات، من أجل وصف المكونات المعرفية والعاطفية. وبالتالي تشكل وحدة التمثل القوقعة التي تحوي المعنى (على شكل تمثلات) بالنسبة للفرد والجماعة انطلاقا من نماذج تصويرية. وتظهر الخطاطة التالية المكونات الأساسية للدينامية الهوياتية التي توضح "المثلث الهوياتي[3].

[1] Ibid.,

[2] Pascal Tisserant, (1999).op.cit.p.141.

[3] Pascal Tisserant, (1999). op.cit. p.141-142.

رسم توضيحي 1: المكونات الأساسية للدينامية الهوياتية*.



*مترجم عن (Pascal Tisserant, 1999, p.142)

هذا المثلث يصف الرابط التي تنسجه الوحدة التمثلية بين المبادئ أو المكونات المرجعية للدينامية الهوياتية: الجماعة، الذات والنموذج الذي يضمن الوساطة بين الذات والجماعة. والنتيجة فالوحدة التمثلية هي شكل شبكي للقطبية الجماعية والشخصية للهوية تدور حول معيش الفرد[1].

III.3.3.6. صدى الكلمات

وبتطبيقه على "الكلمات الهوياتية" المثلث الهوياتي يصبح "الثالوث الهوياتي"، ومن زاوية منهجية، فالوحدة التمثلية التي تُعرف الثالوث تصبح "كلمة هوياتية". فالكلمات الهوياتية لها خصوصية بحث مجموعة من الجماعات الاجتماعية، وتشكل بهذا متغير للدينامية الهوياتية. فقضية ثبات الذات مركزية في المقاربة البيئوية الذاتية. فالكلمات الهوياتية لها صدى (دَوِيٌّ) résonance أقوى من غيرها من الكلمات. "تأثير الصدى" للكلمات الهوياتية يضمن على المستوى الداخلي-النفسي intra-pschique، تأثير الصدى يصبح مسؤول عن الظهور التوقعي prévisible مثل تفكير في العمق لكل مرجعيات الكلمة الهوياتية (الذات، الجماعة، أو النموذج) والمجال التمثلاتي الخاص بمختلف هذه العناصر.

[1] Pascal Tisserant, (1999). op.cit. p.142.

والمستوى الثاني inter-pschique والمتعلق بمقابلة الفرد للعالم الاجتماعي، تأثير الصدى يحدد الاختيارات التي تكون متوافقة مع العالم الداخلي، سواء تعلق الأمر بإدماج بعض العناصر أو رفضها أو محاربتها. تأثير الصدى (صدى الكلمات) effet de résonance يجعل مكون الذات طيع وثابت معا[1].

ويسمح أيضا بتفسير تشكل وحفظ التمثلات الاجتماعية، وذلك من خلال إدراك الهُوية بمثابة مكان تنغرس فيه التمثلات الاجتماعية في الوعي الفردي، تندمج وتتحول بشكل ملائم ومن ثم ادخالها إلى الجمهور في شكل خطاب أو فعل. إذا أضفنا هذا الرابط الضمني إلى الأعمال الحديثة حول التمثلات الاجتماعية يشكل تقارب له الكثير من الدلالات مع النظريات النفسية الاجتماعية التي اشتغل عليها باحثوا المقاربة الذات بيئوية وبالتأكيد على خصوصية هذه المقاربة، فالبئيوية الذاتية لها ارتباط بنظريات أخرى[2].

[1] Pascal Tisserant, (1999). op.cit. pp.142-143.

[2] Ibid.,

III.7. خلاصة الفصل

انطلاقا مما سبق نستطيع أن نسوق النتيجة التي وصل إليها كل من ديشو Deschamps ومولينير Moliner في كتابهما "الهُوية في علم النفس الاجتماعي، من السيرورات الهوياتية إلى التمثلات الاجتماعية" فيما يخص علاقة الهُوية والتمثلات، حيث استخلص هذين الباحثين ثلاثة أشياء أساسية[1]:

- فالأبحاث في العلاقة ما بين التمثلات والهُوية تقترح على الأرجح أن اشكالية الهُوية لا يمكن أن تتجنب مفهوم التمثل. وهذا يعني من ضمن ما يعني، أن مفهوم التمثل يسمح لنا بفهم المسافات التي يدركها الفرد بين الجماعة و ذاته. وهو المفهوم الذي يسمح لنا أيضا بإدراك المسافة ما بين الأنا "العارفة"le je والأنا موضوع المعرفة le moi كما قدمهما وليام جيمس، بين فرد فاعل في المعرفة عن نفسه وبين فرد موضوع المعرفة.
- كما تقترح الأبحاث، علاوة على ذلك، أن مفهوم التمثل يسمح ببناء الفكرة التي مفادها أن:«البيئة الإنسانية هي في الآن ذاته داخلية وخارجية بالنسبة للفرد» ، هذه الفكرة التي تعبر بصورة صحيحة عن البعد النفسي الاجتماعي للهوية. ففي نهاية المطاف هي التمثلات التي نتشاركها مع الآخرين، لكن نقوم "بفردنة" بعض المكونات المعينة، التي تجعلنا كائنات فردية وجماعية.
- وأخيرا تقترح التصورات والأبحاث أن مقاربة شاملة للهوية يجب أن تأخذ بعين الاعتبار، كل مستويات التمثل القادرة على التدخل في هذه الظاهرة. حتى نستطيع بشكل أو آخر النظر في قضية الهُوية من وجهة نظر داخل وبينذاتية، أكثر من كونها وجهة نظر تموقعية (بالرجوع إلى الإدماجات الاجتماعية للأفراد)، أو إيديولوجية، بالرجوع إلى المعتقدات التي تعبر عن الجماعات والمجتمع.

[1] Jean-Claude Deschamps et Pascal Moliner, (2012). op.cit. pp.84-85.

الفصل الرابع

مهنة التدريس: التمثلات والهُوية

IV.0 . تمهيد

IV.1 . المهننة كمدخل لرسم معالم هوية مهنية للفاعل التربوي

IV.2 . الوظيفة والموظف

IV.3 . التنشئة في سياق العمل وانبناء التمثلات المهنية

IV.4 . من التمثلات الاجتماعية إلى التمثلات المهنية

IV.1.4 . التمثلات المهنية

IV.2.4 . التفكير الاجتماعي والتفكير المهني

IV.4.4 . النفاذية ما بين التمثلات الاجتماعية والتمثلات المهنية

IV.5 . الهُوية المهنية بعد من أبعاد الهُوية الاجتماعية

IV.1.5 . الهُوية المهنية للفاعل التربوي

IV.2.5 . عناصر بناء الهُوية المهنية وعوامل التباسها

IV.3.5 . السياقات السوسيومؤسساتية لإنتاج التمثلات المهنية للفاعل التربوي

IV.4.5 . محددات الهُوية المهنية للفاعل التربوي

IV.6 . خلاصة الفصل

IV.0 . تمهيد

يأتي هذا الفصل كتتويج للفصول الثلاثة السابقة، فبعد أن تناولنا في الفصل الأول مفهوم التمثلات الاجتماعية في مختلف أبعادها ودلالاتها وأطرها النظرية، وتطرقنا في الفصل الثاني إلى الهُوية الاجتماعية من خلال مساراتها التاريخية والنظرية، وتوقفنا في الفصل الثالث عند العلاقة والروابط الممكنة بين هذين المفهومين المركزين في مشروع بحثنا، فإننا سنتناول في هذا الفصل قضية المهننة كأساس بؤري تنبثق من خلاله الهُوية المهنية، وإن كنا فصلنا في مفهومي التمثلات والهُوية في معناهما العام والاجتماعي فإننا في هذا الفصل سنقترب من هذين المفهومين ولكن في سياقهما المهني.

وقد أشرنا آنفا أن سيرورة بناء التمثلات الهوياتية تتعلق بسيرورة المقارنة الاجتماعية والعزو الذاتي فيما يتعلق بتمثلات الذات من جهة. ومن جهة أخرى سيرورة التصنيف الاجتماعي والعزو الاجتماعي الذي يؤدي إلى بناء التمثلات داخل وخارج الجماعات. وتمثلات الذات تنتظم من خلال خطاطات، بينما التمثلات خارج وداخل الجماعات تنتظم من خلال مجموع من النماذج ، أو عن طريق قوالب نمطية، ومن خلال هذا الثالوث، فالأفراد يقومون بمختلف المقارنات التي تقودهم إلى بناء تمايزات مهمة أو أقل أهمية بين ذواتهم وجماعة انتمائهم أو جماعات أخرى.. ولا شك أن هذا الأمر يسري على الفاعل التربوي بقطاع التربية الوطنية سواء فيما يتعلق بجماعة الانتماء الداخلية وخصائصها، وسواء ما يرتبط بعملية المقارنة مع الجماعات الخارجية، ولعل هذه المقارنات تجعل عالما من التمثلات يشتغل، ويتقاطع فيه المهني مع الاجتماعي.

وفي هذا الصدد فإننا نسلم أن هناك نفاذية بين التمثلات الاجتماعية والتمثلات المهنية فيما يخص مهنة التدريس، وهو ما نسعى في هذا الفصل إلى استجلائه، ورصد الخيط الناظم ما بين التمثلات الاجتماعية والتمثلات المهنية وقنطرة المرور من عالم التمثلات الاجتماعية إلى عالم التمثلات المهنية من خلال مدخل المهننة، وللاقتراب أكثر من الموضوع سنحاول الكشف عن تراتبية المكونات الناظمة للتفكير الاجتماعي والتفكير المهني، كما سنقف عند السياقات السوسيومهنية لإنتاج التمثلات الاجتماعية حول المهنة، وسنسلط الضوء على الهُوية المهنية للفاعل التربوي، من خلال محدداتها ونظم تشكلها وتطورها.

IV.1 . المهننة كمدخل لرسم معالم هوية مهنية للفاعل التربوي

دخل إسم (المهننة أو التمهن) (professionnalisation) وهو من جنس مؤنث إلى اللغة الفرنسية سنة 1946، ويرجع إلى الفعل "احترف professionnaliser". وقد تم تكييفه في الانجليزية مع المفردة "الاحتراف professionalization" سنة 1901، والاحترافية professionalizing سنة 1907. وديداكتيكا ففعل المهننة يحيل إلى نشاط شخص ما. مهننة البحث العلمي، مهننة الدراسات الجامعية، أي؛ إعطائها غاية مهنية[1].

وتعتبر "المهننة" في الآن ذاته سؤالا علميا وقضية اجتماعية حية. لكونها تطرح إشكالات ورهانات عديدة، سواء فيما يتعلق بالأفراد أو الجامعة، وهذا يتطلب من الفرد إعادة تأهيل قدراته بشكل دائم وبعبارة أخرى سعيه إلى التكوين مدى الحياة[2]. هذا فضلا عن أن "المهننة" موضوعا للبحث في حد ذاتها، فالباحثون يتعاطون لهذا الموضوع بغاية إنتاج بحوث علمية ترمي فهم وشرح موضوع "مهننة" الأفراد انطلاقا من فضاءات العمل والتكوين[3]. وقد حدد الباحث Bourdoncle خمسة مواضيع "للمهننة" وهي كالآتي "مهننة" النشاط المهني،"مهننة" جماعة العمل (جعل المجموعة التي تمارس هذا النشاط مهنية)، "مهننة" المعارف، "مهننة" الأشخاص الذي يمارسون هذا النشاط، "مهننة" التكوينات[4]. ولدراسة مهننة الفاعلين يجب أخذ بعين الاعتبار الكيفية التي يلج بها الفاعلون المهنة، وبالمقابل كيف تتسرب المهنة اليهم؛ أي يجب بالضرورة أخذ هذه الثنائية بعين الاعتبار[5].

ونجد أن وثيقة الرؤية الاستراتيجية لإصلاح التعليم 2015-2030 أشارت إلى قضية المهننة وعرفتها كالآتي: "تدل المهننة على مجموع العمليات التي تستهدف تحويل نشاط ما إلى مهنة اجتماعية منظمة، يحركها إنتاج موضوعات أو خدمات معينة، ولها إطارها التنظيمي والاجتماعي، وقواعدها ومتطلباتها الخاصة بالأداء المهني، في مجال التربية

---

[1] Stéphanie Netto. Professionnalisation du métier d'enseignant et informatique à l'école élémentaire : une approche par la théorie des représentations sociales et professionnelles. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2011. Thèse de doctorat, p.112.

[2] Ibid., pp.111-112.

[3] Wittorski, Richard. (2007). Professionnalisation et développement professionnel. Paris, L'Harmattan.

[4] Bourdoncle Raymond. « Professionnalisation, formes et dispositifs ». In: Recherche & Formation, N°35, 2000. Formes et dispositifs de la professionnalisation. pp.117-132.

[5] Stéphanie Netto (2011).op.cit. p.113.

والتكوين، ترتبط المهننة بالتكوين، المعرفي والتربوي والعملي الدائم، الذي يستغرق المسار المهني بأكمله، بهدف اكساب الكفايات اللازمة لممارسة المهام التي تتطلبها المهن التربوية (التدريس والتكوين والتأطير والتدبير والتوجيه)، بغاية الارتقاء بجودة الأداء المهني ومردوديته. وهو أداء يقتضي المرونة الكافية لقيادة مختلف الوضعيات الخاصة بكل مهنة، القدرة على التوظيف الناجع لمختلف الموارد المتاحة، وملاءمتها لهذه الوضعيات، قصد تحقيق الأهداف المتوخاة من العملية التربوية في شموليتها، وفي مقدمتها إنجاح التعلمات"[1].

ونلاحظ أن هذا التعريف ربط المهننة بشكل أساسي بالفاعلين التربويين، من خلال المفردات التي استعملها (التدريس والتكوين والتأطير والتدبير والتوجيه)، ومهننة هذه المكونات سيتأتى عبر ثلاث عمليات مترابطة وهي ارساء أسس المهنة ثم التأهيل ورسم استراتيجية للارتقاء. هذا فضلا على أن وثيقة الرؤية الإستراتيجية أشارت إلى أن قضية المهننة تعد مدخلا أساسيا للنهوض بأداء الفاعلين التربويين[2]. وذلك بتمكينهم من القدرات والكفايات اللازمة لمزاولة أدوراهم ومهامهم ولتشكيل هويتهم المهنية[3]. واعتبر التقرير رقم 2018/03 أن المهننة عملية مركبة ينتج عنها تشكُّل خبرة تربوية ومجتمعية، تساهم ليس فقط في تكوين الأجيال الناشئة، وإدماجهم الاجتماعي، بل أيضاً في أن تكون مصدر تأطير وتوجيه واستشارة لدى السياسات التربوية العمومية، بخصوص مختلف مشاريع التكوين والتطوير والتجديد التي يتم إعدادها للارتقاء بالعمل التربوي[4]. ونجد أن التقرير يسهب في شرح "مهننة الفاعلين(ات) التربويين(ات)" ويرى أنه يتعين أن تشمل هذه العملية ثلاث أبعاد متكاملة فيما بينها:

البعد الأول: يحيل على تنمية كفاية الفاعل التربوي المتعلقة بالمبادرة والابتكار والنقد وتطوير الممارسة، في إطار الاستقلالية الوظيفية التي –يُقصد بها حرية المبادرة والاجتهاد في القيام بالمهام والأدوار، بغرض تجويد الأداء، في احترام تام لمقتضيات القوانين

[1] المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، من أجل مدرسة الانصاف والجودة والارتقاء- رؤية استراتيجية للإصلاح ، ص 82-83.

[2] المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، المرجع نفسه، ص 24.

[3] تقرير المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي رقم 2018/3، ص 42.

[4] المرجع نفسه، ص 42.

والتشريعات والمواثيق المنظمة للمهن التربوية- و تنمية الفاعل التربوي من خلال قدرته على التأمل الذاتي أو التبصر باعتباره عملية معرفية لصيقة بالممارسة التربوية[1].

البعد الثاني: يهم التنظيم الذي تضفيه التشريعات على الأنظمة المهنية المختلفة للتربية والتكوين والتدبير والبحث العلمي. في هذا الإطار، تشكل المهننة مجموع العمليات التي تستهدف:

- تحويل النشاط التربوي إلى مهنة اجتماعية منظمة تحركها غايات مرتبطة بوظائف المدرسة في التربية والتنشئة والتأهيل، ولها إطارها التنظيمي، وقواعدها ومتطلباتها الخاصة بالأداء المهني، ومرجعيتها المجتمعية المحددة لأدوارها ومهامها (الكفايات المهنية، جودة الإنتاج والمنتوج...(؛
- تشكيل جماعة اجتماعية للعمل ذات وضع اجتماعي واقتصادي وثقافي، ومتمكنة من معارفها وخبراتها وكفاياتها وأدائها المهني.
- مأسسة الوضع المهني بإعطائه مساراً تنبني داخله الهُوية المهنية، الفردية والجماعية، استناداً إلى إطار التكوين الأساس والمستمر والتنمية المهنية والتقييم والترقي والحفز. ويبدأ هذا المسار باعتراف مؤسسي يأخذ شكل إشهاد[2].

البعد الثالث: يتعلق بالتنظيم الذاتي للفا علين التربويين في إطار جمعيات مدنية وهيئات مهنية ونقابية، رهانها المساهمة في مهننة العاملين بها، عبر التأطير الذاتي والمصاحبة والتكوين الميداني، وتثمين حقوق ومصالح الهيئات المهنية والدفاع عنها. وتسعى هذه الجمعيات والهيئات لأن تحظى بالاعتراف المجتمعي كمصدر خبرة وآلية للارتقاء المادي والمهني والاجتماعي[3].

وبعد أن حدد التقرير مهننة مهنة الفاعلين التربويين في ثلاثة أبعاد انتقل إلى رصد ثلاث مداخل أساسية وهي: مدخل إرساء إطار مرجعي وطني ناظم لأدوار وكفايات الفاعلين التربويين ولقيم رسالتهم التربوية، ومدخل التأهيل لممارسة مهن التربية والتكوين والبحث

[1] تقرير المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي رقم 2018/3، ص 42.

[2] المرجع نفسه، ص 43.

[3] المرجع نفسه.

العلمي، ومدخل الارتقاء بأدوار الجمعيات المهنية والهيئات النقابية في مهننة الفاعلين التربويين[1]. كما تناول التقرير عملية تقييم أداء الفاعلين التربويين وكذا تقييم مردودية مؤسسات التربية والتكوين وذلك أيضا من خلال ثلاث مداخل، الأول متعلق بتقييم الأداء المهني الفردي والثاني يهم تقييم العمل الجماعي للهيئات المهنية وأداء المؤسسات التربوية ومردوديتها والمدخل الثالث يرتكز على التقييم الذاتي للفاعلين والمؤسسات[2].

وفي هذا الصدد هناك ملاحظة تستدعي الذكر وهي أن وثيقة الرؤية الاستراتيجية لإصلاح التعليم 2015-2030، عرفت لغتها تحولا نوعيا من حيث المصطلحات والمفاهيم المستعملة والتي نهلت من المقاربات السيكوسوسيولوجية، لا من حيث توصيف الحال ولا من حيث استشراف مستقبل مهنة التدريس. وبما أن الفاعلين التربويين منخرطين في سياق الوظيفة العمومية فان الأمر يقتضي الاطلاع على القوانين والتشريعات التي تنظم مهنة الفاعل التربوي باعتباره موظف يشتغل في مرفق عمومي، وينضبط لضوابطه ونواظمه القانونية والتشريعية والمسطرية.

IV.2 . الوظيفة والموظف

ان الاشتغال على موضوع تمثلات المدرسين لهويتهم المهنية، يقتضي بالضرورة الوقوف عند مفاهيم ومصطلحات، ومن جملتها هذه المصطلحات، اصطلاح الوظيفة العمومية، حيث إن هذا المسمى هو حديث الإستعمال، فهو يقابل المركب الفرنسي fonction public، في حين نجد في الانجليزية اصطلاح الخدمة المدنية[3].

ويصعب تعريف الوظيفة العمومية تعريفا دقيقا شاملا، إذ أن معظم القوانين والأنظمة التشريعية في أغلب الدول لم تعرف هذا المصطلح؛ ولذلك، قيل إنها كيان قانوني قائم في إدارة الدولة وبالتالي فهي ليست في اسم شركة عائلية أو مؤسسة خاصة؛ وقيل إنها وحدة من وحدات العمل تتكون من عدة أنشطة مجتمعة مع بعضها في المضمون والشكل ويمكن أن يقوم بها موظف واحد أو أكثر كما قيل أنها "خدمة عمومية يؤديها الموظف العمومي للأفراد

[1] تقرير المجلس الأعلى للتعليم رقم 2018/03 ص 44-55.

[2] المرجع نفسه، ص 67-68.

[3] يعرف الموظف على أنه شخص يساهم في خدمة مرفق عام تديره الدولة أو أحد أشخاص القانون العام. ويمكن تعريف الموظف أو الأجير أيضا بصفة عامة بأنه الشخص الذي يعهد إليه بعمل دائم في خدمة مرفق عام تديره الدولة أو أحد أشخاص القانون العام .

أو للدولة أو أحد فروعها، ومصالحها في نطاق نظام قانوني معين يحدد علاقته بمن يؤدي إليهم هذه الخدمة[1].

وعلى هذا الأساس يكون "الموظف" كل من يعمل في الوظيفة العمومية، وذلك في سياق منطق الواجبات والحقوق. وهكذا يعرف الظهير الشريف رقم 1.58.008 في الفصل الثاني من الباب الأول، أنه "يعد موظفا كل شخص يعين في وظيفة قارة ويرسم في إحدى رتب السلم الخاص بأسلاك الإدارة التابعة للدولة[2].

وقد حدد النظام الأساسي للوظيفة العمومية حقوق وواجبات الانخراط في الوظيفة العمومية ونظام الحياة الإدارية، ومجمل المساطر والتشريعات التي يخضع لها الموظف، فهو يستفيد من الترقي والرخص المرضية أو الإدارية أو الاستثنائية ومختلف الحقوق العائلية والمالية والإدارية، ويتعرض في حالة الإخلال بالواجبات المسنودة إليه إلى العقوبات التي حددها المشرع سلفا، سواء في نظام الوظيفة العمومية نفسه أو من خلال المذكرات والمراسيم التي تصدرها الوزارات الوصية على القطاعات المختلفة بصفة عامة، ووزارة التربية والتعليم بصفة خاصة.

IV.3 . التنشئة في سياق العمل وانبناء التمثلات المهنية

ان تناول مفهوم الهُوية المهنية يفرض علينا الإشارة ولو بشكل موجز إلى مصدر الهُوية ، الذي يحيلنا مباشرة إلى مفهوم التنشئة الاجتماعية التي هي أساس ومنبع هوية الأفراد، وفي هذا المنظور سنتناول باقتضاب شديد مفهوم التنشئة ولكن في سياقها المهني، ولعل إشارتنا هذه لا تتعارض مع موضوع الاشكالية التي نخوض فيها والمرتبطة بالتمثلات الهوياتية للفاعلين التربويين، حيث لا يساورنا الشك أن سيرورات انبناء وتطور الهُوية تتم وفق سياقات التنشئة المهنية التي يعيشها الفاعل التربوي ابتداء من سياقات التوظيف ثم الاندماج وحتى نهاية المسار المهني.

فحسب الباحث كلود دوبار Dubar فالتنشئة الاجتماعية هي أصل بناء الهُوية . وقد أدخل هذا الباحث مفهوم "النماذج الهوياتية" باعتبارها نتاج للازدواجية ما بين الأفراد والسياقات

[1] البرعي والتويجري (1993). معجم المصطلحات الإدارية، مكتبة العبيكان ، ط1 ، ص 185.

[2] ظهير شريف رقم 1.58.008 بتاريخ 4 شعبان 1377) (24 فبراير 1958) بشأن النظام الأساسي العام للوظيفة العمومية، المنشور بالجريدة الرسمية عدد 2372 بتاريخ 11 أبريل 1958. واخر تعديل الحق عليه 11/07/2011.

التي تشكل تنشئة الأفراد. فالنماذج الهوياتية تسمح للأفراد بتعريف أنفسهم وتعريف الآخرين عندما تتأشكل عليهم المجموعات الرسمية. ويقدم كل مجتمع للأفراد الذين يؤلفونه أنساق مختلفة من التصنيف الاجتماعي، حيث يمكن للجميع التعرف على الآخرين أو الاعتراف بهم. إن نموذج الهُوية الذي يدرك فيه الفرد نفسه، هو ذاتي ويتطابق مع مجموعة أو أقل من "شيمات" الفعل والتفاعل في سياق خاص ومع أنماط العلاقات مع الموضوعات الموجودة في هذا السياق، وطرق العلاقة مع الآخرين و كذا أنماط العلاقة مع الذات؛ كل هذه المجموعات تشكل للفرد مفهوم الذات[1].

تقتضي التنشئة المهنية للأفراد بناء هويتهم الاجتماعية والمهنية خلال التفاعلات الذاتية (الداخلية للفرد) والتفاعلات العلائقية (بين الأفراد والمؤسسات). الولوج إلى مهنة مستقرة، ايجاد مهنة ملائمة للقدرات المكتسبة، والاعتراف بها كمؤهلات وكفاءات والحصول على مسار مهني مستقر ومرضي، التكيف مع التحولات المتعلقة بالمؤسسات وتلك التي تعرفها مقاولات العمل، ومواجهة فترات البطالة، تلك كلها مراحل سيروراتية جد معقدة، يتعلم من خلالها الأفراد من نفس الجيل تعريف أنفسهم وتعريف الآخرين من خلال تصنيفات شرعية ودقيقة[2].

وقد اهتمت بعض الدراسات والبحوث في دراستها للمهن بالتركيز على دراسة عملية التنشئة المهنية لمهن معينة، حيث اهتمت هذه الدراسات بتفسير وتحليل الخبرة المهنية التي يكتسبها الأفراد في المراحل الأولى من حياتهم المهنية في ضوء عملية التنشئة المهنية التي يمر بها الأفراد قبل ممارستهم للمهنية ومن أمثلة هذه الدراسات التي قام بها (أيدي Eddy 1969) على عينة من المدرسين الجدد بمدينة "نيويورك" للبحث عن مدى تطابق الواقع الفعلي للخبرات المهنية في الحياة العملية مع برامج، وانتهى من دراسته إلى تقرير أن هناك اختلافا واضحا بين الخبرة التعليمية للمهنة وبين الخبرة العملية للحياة المهنية، وهذه الظاهرة يطلق عليها "هيوز" الصدمة الحقيقية Reality shock ليشير به إلى ظواهر التي يتعرض

[1] Nancy Rodriguez. Identité, représentations de soi et socialisation horizontale chez les adolescentes âgées de 11 à 15 ans pratiquant l'expression de soi sur Internet. Psychologie. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2014. Français, pp.24-25.

[2] Dubar Claude, (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. In: Revue française de sociologie, 33-4. Organisations, firmes et réseaux, p.523.

لها الفرد في خبرته المهنية نتيجة للاختلافات بين الخبرة التعليمية التي مر بها في مراحل التعليم المختلفة وبين تعارض توقعات الفرد في الممارسة الفعلية للخبرة المهنية في الواقع الاجتماعي[1]. وعنى هيرن وال Hearn et Al بدراسة عملية التنشئة المهنية كمهنة في حد ذاتها وحاولا اتباع طريقة مدرسة شيكاغو في تحليل الخبرة المهنية المباشرة التي يكتسبها الفرد في مراحل ممارسته المهنية الأولى ومدى تفاعل الفرد مع الأوضاع المهنية في ارتباط هذا التفاعل بمتطلبات الحياة المهنية ذاتها[2].

ونستخلص من هذه الدراسات أن التنشئة المهنية تلعب دورا مركزيا في تشكل وانبناء الهُوية المهنية، وذلك عن طريق سيرورات معقدة من التعريف والاعتراف ومن الخبرات والتفاعل مع مختلف الوضعيات المهنية، وما يرافق هذه السيرورات من ممارسات سيتم إعادة بنائها من جديد في شكل تمثلات مهنية ستحدد سلوك وتوجه مسار الفرد العامل على طول مسيرة عمله.

IV.4 . من التمثلات الاجتماعية إلى التمثلات المهنية

بعد ان استعرضنا مفهوم المهننة أو التمهن، وبسطنا معالم الرؤية الاستراتيجية(2015-2030) في الشق المتعلق بمهننة مهنة الفاعل التربوي كموظف عمومي فيما يخص منطلقات الإرساء ومدخل التأهيل واستراتيجية الارتقاء، فإننا سنقارب هذه المهننة من زاوية التمثلات. فدينامية المهننة كما تشير الأبحاث هي سيرورة خاصة تنطلق من الاجتماعي نحو المهني. فهي سيرورة نمو وبناء جماعات منظمة ومستقلة تحفظ مصالحها وتقيد محددات الولوج إلى المهنة وممارستها[3]. وهذا يدفعنا إلى معاينة كيفية الانتقال من التمثلات الاجتماعية إلى التمثلات المهنية، فالدراسات حول التمثلات المهنية بدأت تتناسل أكثر فأكثر منذ باكورة (الأبحاث الأولية) الباحث (Piaser, 1993) حول التمثلات المهنية.

[1] كمال عبد الحميد الزيات، العمل وعلم الاجتماع المهني، الأسس النظرية والمنهجية، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، سنة 2001، ص 179-180

[2] كمال عبد الحميد الزيات، نفس المرجع، ص 180

[3] Pierre Ratinaud et Michel Lac, La professionnalisation : approche d'un processus représentationnel, Journal International sur les Représentations Sociales vol. 2 no1, p.68.

IV.1.4 . **التمثلات المهنية**

ظهر مفهوم التمثل ابتداء من تسعينات القرن العشرين (Piaser, 1993-1999) حيث تم اقتراحه من طرف مجموعة البحث حول التمثلات والالتزام المهني REPERE[1] ، وقد ظهر في سياق الآراء والمواقف.. التي يتبادلها أفراد المجموعات المختلفة التي تنتمي جميعا إلى مجالات مهنية معينة (المدرسين، الممرضين، الاخصائيون الاجتماعيون). هذه المناقشات أدت إلى ظهور قضايا مرتبطة بالتمثلات الاجتماعية داخل المجموعات المهنية (خصوصية المحتوى، تنظيم العناصر، توزيع المواقع داخل الفضاء المهني)، وتحديد "سِجل" تكون فيه كلمة "مهني" أكثر دقة من أجل تجنب تعدد المعاني المحرج "polysémie gênante". وفي هذ المنظور رأى بيزي Piaser مشروعية اقتراح "أداة مفاهيمية أكثر عملية وفاعلية"، إنها التمثلات المهنية.

وقد ظهرت مجموعة من الدراسات خاصة في مجال علوم التربية، استخدمت مفهوم التمثلات لدراسة مواضيع ومجموعات مهنية مختلفة نذكر منها: تمثلات الانترنت لدى القيمين في مكتبات الجامعة (Marie, 2002)، وتمثلات الانترنت لدى أساتذة التعليم الثانوي (Ratinaud, 2003, 2005)، تمثل الطلبة المهندسين لمستقبل مهنتهم، طلبة INSA بتولوز، (Fraysse, 1996)، تمثل الجماعة المثالية (الودية مقابل المهنية) بالنسبة لطلبة سلك الاجازة، تخصص علوم التربية بجامعة UTM (Bataille et Mias, 2001, 2002 ; Ratinaud, 2009)، تمثل المهنة لدى المكونين في وضعية إدماج (Mulin, 2008)....

التمثلات المهنية هي بمثابة تمثلات اجتماعية من نوع خاص؛ أي «تلك التمثلات المرتبطة بالأفراد العاملين داخل وسط مهني معين»[2]. «إن التمثلات المهنية ليست معرفة علمية أو معرفة متعلقة بالفهم المشترك أو الحس المشترك، لكنها وليدة الفعل والتفاعل المهني والتي يرسم معالمها السياق، والأفراد العاملين الذين يؤسسون لهوية مهنية مرتبطة

[1] REPERE est un groupe de chercheurs qui travaille sur les représentations sociales, les représentations professionnelles, l'implication professionnelle et plus largement, les pensées sociales et les pensées professionnelles.

[2] La représentation professionnelle est donc une représentation sociale pour ceux qui l'exercent ; elle est une représentation sociale qui est plus informée et plus structurée. Michel Bataille (1997).

بجماعة الفضاء المهني، وكل هذا في علاقة مع مواضيع مشتركة بين العاملين داخل الوسط المهني»[1].

وهكذا فالتمثلات المهنية هي تمثلات اجتماعية من نوع خاص، والمتعلقة بالأساس بسياق مهني، ولا تأخذ نفس المعنى عند فرد يمارس مهنة مقارنة بشخص خارج المجال المهني ولا تربطه أية علاقة بالمهنة موضوع التمثل. وهذه التمثلات المهنية جزء من دينامية تنبني وفقا لتجربة الفاعلين من خلال ممارساتهم المهنية ووفقا لأهمية الموضوع المرتبط بهذه الممارسة[2].

وللتمثلات المهنية نفس الوظائف التي تقوم بها التمثلات الاجتماعية: فهي تلعب وظيفتها المعرفية وذلك بتعريف واقع سياق الممارسات المهنية، ووظيفتها الهوياتية وذلك في نطاق تسمح فيه للمجموعات بالتموضع في التراتبية الاجتماعية، فالتمثلات المهنية تعرف وتنظم الهويات المهنية، وتلعب وظيفة توجيه الممارسات المهنية وذلك كون الأفعال التي يتم القيام بها في بيئة العمل هي محددة بمعرفة هذه البيئة، ولها وظيفة تبرير كونها تسمح استدلاليا بتبرير الممارسات المهنية وتحديد المواقف[3].

IV.2.4 . التفكير الاجتماعي والتفكير المهني

بعد أن أشرنا إلى الظروف والحاجات التي أملت استعمال مفهوم التمثلات المهنية والسياقات التي ظهر فيه وتعريفه ووظائفه، فلا بد أن نقتفي الأسس المعرفية لهذا المفهوم وذلك بالدنو(الاقتراب) من الأبحاث التي تناولت موضوع التفكير الاجتماعي وكيفية تمايزه عن التفكير المهني وقنطرة المرور من التمثلات الاجتماعية إلى التمثلات المهنية. الأمر

[1]Bataille, Michel., BLIN, J.F., MIAS, C., PIASER, A. (1997). « Représentations sociales, représentations professionnelles, système des activités professionnelles ». *L'année de la recherche en Sciences de l'Education*. Paris : P.U.F., 57-90, p.63.

BATAILLE, Michel. (2002). « Un noyau peut-il ne pas être central » ? In C. Garnier & W. Doise (Éds.), Les représentations sociales, balisage du domaine d'études (pp. 25-34). Montréal : Éditions Nouvelles.

[2] Myriam Favreau. CPE, un métier en tensions : quelles représentations professionnelles du métier chez les conseillers principaux d'éducation ?. Education. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2016. p.95.

[3] Alain Piaser et Pierre Ratinaud (2010) Pensée sociale, pensée professionnelle: Une approche singulière en sciences de l'éducation, les dossiers des sciences de l'éducation, N°23, p.10.

الذي يملي علينا الاقتراب من هذين المصطلحين وذلك برصد التباين بين التفكير الاجتماعي والتفكير المهني والمكانة التي يأخذها كل من هذين النموذجين بالنسبة للتمثلات الاجتماعية.

لقد تم بناء تصور "التفكير الاجتماعي" (التفكير المشترك بين الناس) من طرف الباحث Rouquette منذ سنة 1973، والتعريف الذي قدمه مازال موضع إجماع داخل المجتمع العلمي communauté scientifique فالتفكير الاجتماعي حسب هذا الباحث يشير من جهة إلى خصوصية التفكير المحتملة عندما يتم التعاطي مع الواقع الاجتماعي وذلك تحت تأثير عنصر واحد أو أكثر من مكوناته. و من جهة أخرى ، يشير إلى تدخل العوامل الاجتماعية في البناء المشترك للفكر. وهذين الوجهين من الفكر الاجتماعي يستعملان من طرف المجتمع العلمي من أجل فهم سيرورة انبناء الشائعات والحكايات الشعبية أو تلك الخاصة بالذاكرة الجماعية. وينكب الباحثون على تحليل السيرورات السوسيومعرفية من أجل فهم اشكاليات موضوع أبحاثهم مؤقتا أو بشكل عام في إطارها الاجتماعي العام أو من خلال "ميكانزماته" الاجتماعية. فالفكر الاجتماعي هو بمثابة نموذج وشبكة لتحليل الظواهر النفس اجتماعية لأنه يدمج ويربط مستويات نظرية مختلفة[1]. وتراتب هذه المستويات يكون حسب أهميتها بحيث وتبدأ من الخاص وترتفع إلى العام، وتنطلق من عدم التجانس نحو التجانس، ومن الفرد (مع الآراء) إلى الجماعة والأكثر شمولية ممكنة(مع الإيديولوجيا).

فهندسة التفكير الاجتماعي تنظم المجموع(الآراء الاتجاهات التمثلات الاجتماعية والإيديولوجيا) وفقا لمعيار من التقلب والحركية، ففي مجموعة اجتماعية محددة ونظراً لأن الآراء أكثر تنوعاً وأكثر قابلية للتعديل من المواقف/الاتجاهات، فإن هذه الآراء بدورها أكثر تشتيتًا وأكثر قابلية للتغيير من التمثل، فيكون المستوى الأيديولوجي في النهاية الأكثر مشاركة وأكثر ثباتا. والسبب في هذا التراتب الهرمي هو نوع العلاقة المنطقية المولدة التي تسمح بترابط هذه المستويات المختلفة معًا: فهي الاتجاهات التي تجعل من الممكن سرد الآراء؛ وهي التمثلات الأساسية لثقافة أو ثقافة فرعية التي تمثل الاتجاهات؛ وهي مكونات إيديولوجية، أكثر عمومية، مشتركة بشكل أفضل، تجعل من الممكن "صناعة" تمثلات اجتماعية (المعتقدات العامة، القيم، النماذج المعرفية). من وجهة نظر تاريخية، نعود من

[1] Stephanie Netto (2011). op.cit. p.96.

خلال هذا التراتب، والتعبيرات الفورية أو اللحظية للفكر الاجتماعي إلى التشكيلات التي تنتشر على المدى الطويل وهي مميزة للمجتمعات الاجتماعية الأوسع والأكبر[1].

وهكذا تكون موضوعات التفكير الاجتماعي تراتبية من الأكثر تمايزا إلى الأكثر ثباتا، غير أن هذه التراتبية تم انتقادها فيما بعد من طرف باحثين في مجال علم النفس الاجتماعي، حيث بينت دراسة (Moliner et Tafani, 1997, Rateau , 2000) الامبريقية أن الأحكام التي تكون حول موضوع اجتماعي تحدد فالفعل من خلال تمثلات الأفراد لهذا الموضوع. وهذا دليل على أن الموقع الذي تأخذه الجماعة في البيئة الاجتماعية تكون وفقا للتمثلات المشتركة فيما بينهم؛ أي أن التمثلات هي التي تعطي للمجموعة تناسقها واتساقها الداخلي[2].

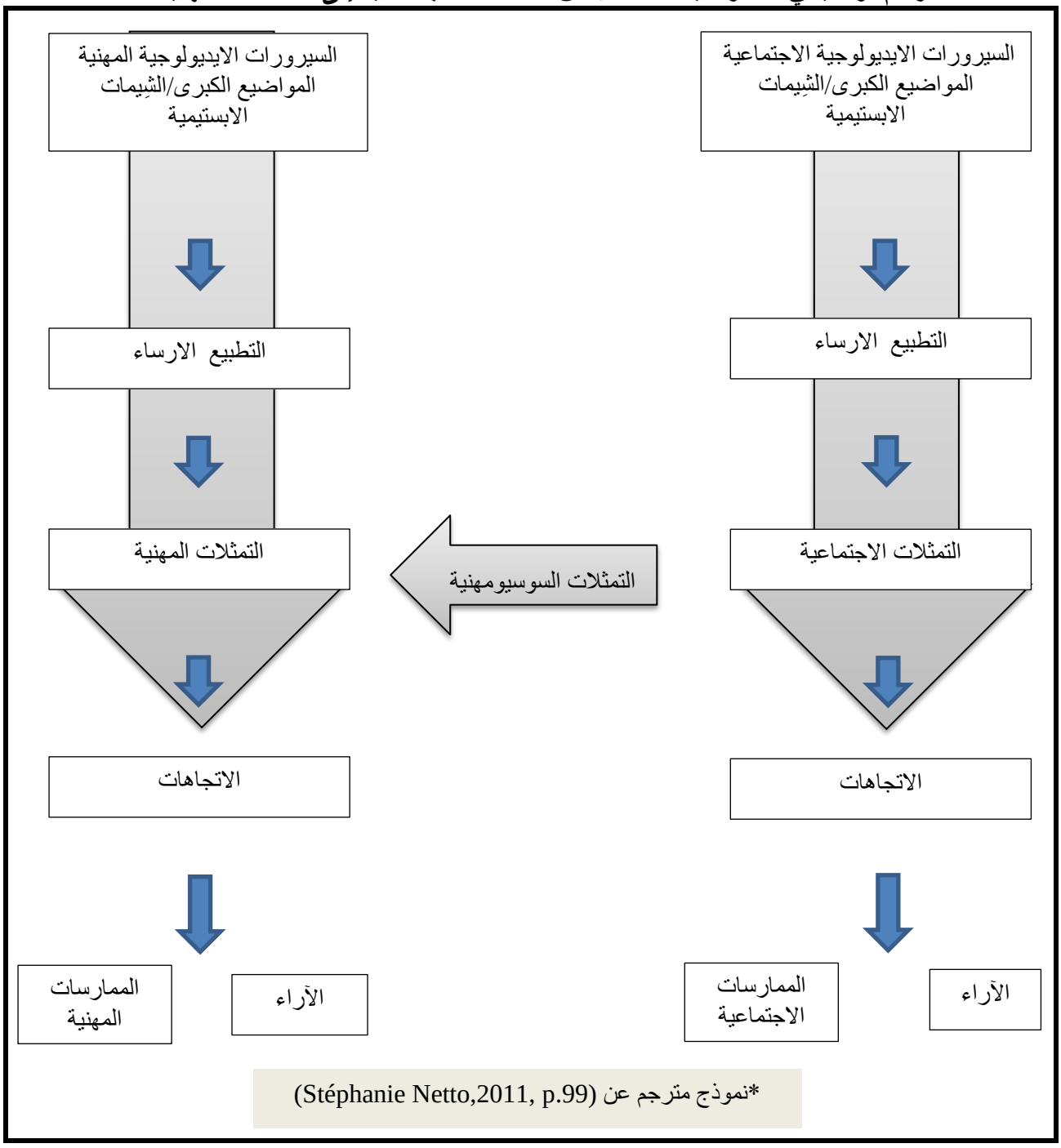
وفي نفس السياق، وفي إطار دراسة سيرورة المهننة، نجد أن فريق البحث حول التمثلات والالتزامات المهنية وتطورهما[3]، قد انكب على دراسة الكيفية التي ينتقل فيها التفكير من التمثلات الاجتماعية إلى التمثلات المهنية، أو بشكل أعم اهتم بالتفكير الاجتماعي والتفكير المهني، حيث تم التركيز على مجموعة من المصطلحات (التقننة (البعد التقني والعلمي للمواضيع)، مهننة الفاعلين، التمثلات السوسيومهنية، الانتقال أو المرور...)، ومن أجل استجلاء فكرة الانتقال من عالم التمثلات الاجتماعية إلى التمثلات المهنية، سنحاول توصيف هذا المرور ومسألة التماس أو النفاذية ما بين التمثلات الاجتماعية والتمثلات المهنية.

[1] Michel-Louis Rouquette (2009) La pensée sociale, ERES | « Hors collection», pages 5 à 10, Article disponible en ligne à l'adresse:https://www.cairn.info/la-pensee-sociale--9782749211237-page-5.htm,pp.7-8.

[2] Jean-Claude Deschamps et Pascal Moliner, (2012).L'identité en psychologie sociale - Des processus identitaires aux représentations sociales, 2ème Edition, Armand Colin, pp.85-86.

[3] REPERE : Représentations et Engagements Professionnels, leurs Evolutions: Recherche et Expertise.

رسم توضيحي 9: توصيف الانتقال من التمثلات الاجتماعية إلى التمثلات المهنية*.



*نموذج مترجم عن (Stéphanie Netto,2011, p.99)

يمثل الرسم التوضيحي(9) نموذج التفكير الاجتماعي والتفكير المهني، فكما هو موضح في السهم الذي يتوسط الخطاطة فعملية المرور من التمثلات الاجتماعية إلى التمثلات المهنية تتم من خلال مفهوم التمثلات السوسيومهنية، وذلك من خلال الدخول في تكوين وممارسة تطبيقية لمهنة معينة. وتقر الدراسات في حقل التمثلات المهنية أنه يجب ترجمة فكرة المرور من التمثلات الاجتماعية إلى التمثلات المهنية وذلك اعتمادا على دراجات مختلفة لمتغيرين

وهما: مهننة الفاعلين المعنيين(أقدمية الممارسة المهنية مثلا) والطبيعة التقنية للمواضيع المختارة(حضورها الدائم أو الالزامي في الممارسات المهنية). وحضور التمثلات السوسيومهنية يفترض حضور مرور انتقالي على مراحل حيث يلاحظ اكتساب الفاعلين "المهنية" أكثر من جهة، ومن جهة أخرى يكرسون أنفسهم للمواضيع التي أصبحت حصريا أكثر "تقنية" من جهة أخرى[1].

IV.4.4 . النفاذية(المسامية) ما بين التمثلات الاجتماعية والتمثلات المهنية

وفي حقل علم النفس الاجتماعي، نجد في أعمال الباحثين Michel Bataille و Alain Piaser، تصورات أساسية لمفهوم الهُوية المهنية، فقد انطلقا هذين الباحثين من فرضية اعتبرت أن هناك مسامية بين التمثلات الاجتماعية والتمثلات المهنية، وذلك بالرجوع إلى نظرية وأبحاث كورت ليفين، ومفاهيم التوتر والتوازن، مفاهيم المجال النفسي، القوة والصلابة في مقابل المرونة ومحدودية المجال.

فالجماعة في نظرية كورت ليفين، تشكل ذلك الكل الذي يتم تعريفه من خلال علاقات الترابط والتكامل بين مجموع أعضائه، ومن خلال مجال نفسي خاص. وينظر إلى "المجال النفسي بكونه يشمل جميع الأفعال التي توجد في لحظة معينة لدى الفرد أو الجماعة. و السلوك ينظر إليه بمثابة تغيير في المجال النفسي في وحدة زمنية محددة[2].

وفي إطار البحث-التدخلي الذي أنجزه كورت ليفين K. Lewin، عمل هذا الباحث على إحداث تغيير في سلوك الجماعة، حيث عمل بشكل آلي على إحداث خلخلة في توازن المجال النفسي للجماعة والأفراد، أو بعبارة أخرى إدخال عنصر التوتر إلى المجال النفسي. ولتصحيح الأمر، قام بإنشاء مجموعة حوار، التي سمحت بإعادة التوازن الفردي والجماعي، وأيضا تم تغيير التوزان الشبه المستقر للجماعة ، نظرا لأن قوى المجال النفسي قد عرفت تحولا بفعل تغير المعايير والمعتقدات والعادات. وفي نفس السياق أشار كل من دواز Doise و موسكوفيسي Moscovici (1992)، في إطار فكرة الخلافات والإجماع Dissensions

[1] Alain Piaser et Pierre Ratinaud (2010). Pensée sociale, pensée professionnelle: Une approche singulière en sciences de l'éducation, les dossiers des sciences de l'éducation, N°23, p.11.

[2] Stephanie Netto. Professionnalisation du métier d'enseignant et informatique à l'école élémentaire : une approche par la théorie des représentations sociales et professionnelles. Education. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2011. Français, p.101.

et consensus، أن «قوة النقاش تذيب المواقف والعادات القديمة، وتبني إجماع و توافق جديد في الآراء[1]».

وقد قام كل من Michel Bataille و Alain Piaser، بتطبيق نظرية المجال لكورت ليفينن k. Lewin من أجل التأكد من فرضية المسامية بين التمثلات الاجتماعية والتمثلات المهنية، وقدما المثال التالي: «إذا كانت الحدود داخل نظام A (الفضاء المهني على سبيل المثال) جد مرنة، والتوتر منتشر في واحدة من مناطق المجال النفسي، منتشر أيضا في مناطق أخرى من هذا النظام (العلاقات مع الرؤساء تؤثر على العلاقة مع الزملاء). و إذا كانت "الجدران الخارجية" مع البيئة ضعيفة جدا، و توتر النظام (أ) انتشر في الأنظمة الأخرى (ب ، ج، د..)، (نظام أسري، أو جمعوي، أو سياسي...)، والمتعلقة بمجالي إعادة التوازن تتم من خلال الاختزال أو التخفيض العام للتوتر»[2].

وبعبارة أخرى، فالفرد أو الجماعة يمكن أن يعرفا نوعا من عدم التوازن (بالمعنى الذي قدمه لوين)، بوجود توتر بين التزامه المهني الشخصي (في العلاقة مع التمثلات الاجتماعية)، والتزامه المهني (في علاقته مع التمثلات المهنية). الجماعة أو الفرد يعرف نوعا من التغير مرحليا، والمجال المهني يكون آنئذ غير متوازن[3].

IV.5 . الهُوية المهنية بعد من أبعاد الهُوية الاجتماعية

ان استعمال مفهوم الهُوية في مجال الشغل حديثا نسبيا فهو يرجع بالتحديد إلى ظهور المؤلف المؤسس الذي يحمل عنوان **الهُوية في العمل**[4]، حيث يشير من خلاله السوسيولوجي الفرنسي سانسوليو إلى أن الهُوية هي تعريف الذات بالذات بالإضافة إلى التعريف بالذات من خلال الغير[5].

حيث يُنظر إلى الهُوية باعتبارها مجموع تمثلات ذهنية تسمح للأفراد بإيجاد سبل للتواصل و الاستمرارية بين تجاربهم الحاضرة و الماضية، و هو ما سماه سانسوليو بهوية

[1] Stephanie Netto (2011). Op.cit. p.102.

[2] Ibid., p.103.

[3] Ibid., p.104.

[4] Renaud Sainsaulieu, (2014). L'identité au travail, les effets culturels de l'organisation, 4e édition augmentée d'une préface de Norbert Alter, Paris, Presses de Sciences Po.

[5] «La définition du soi par soi et la définition du soi par les autres». (Renaud Sainsaulieu).

الأنا بينما تمثل هوية الغير الاختلاف و التمايز في تلك التمثلات الذهنية و التي يحملها الأفراد عن بعضهم البعض فهي بذلك مجموعة من النقاط التي تبين لنا تشابهنا مع بعضنا و اختلافنا عن البعض الآخر.و نظرية سانسوليو Sainsaulieu تعبر عن تركيب بين اتفاق داخلي للفرد و آخر خارجي بين الأفراد و المؤسسات التي يتفاعلون معها، و هو ما يعني أن عملية بناء الهُوية هي عملية مستمرة.

وعلى اعتبار الهُوية مفهوما سيكولوجيا يتحدث إركسون Erikson عن تكونها على أنه عملية تفكير و ملاحظة، و هي عملية حيوية على مختلف المستويات الوظيفية و العقلية التي بواسطتها يستطيع الفرد أن يقيم أو أن يحكم على نفسه على ضوء الكيفية التي يكتشف أن الآخرين يحكمون عليه من خلالها بالمقارنة معهم، و من خلال نمطية ذات دلالات في تصورهم .كما أنه في نفس الوقت يحكم على الطريقة التي حكموا عليه بها على ضوء كيفية إدراكه لنفسه بالمقارنة معهم و مع الأشخاص الذين يكتسون أهمية في نظره[1].

كما يعرف طاب الهُوية فيقول: «هي مجموعة من المميزات الجسمية و النفسية و المعنوية و القضائية و الاجتماعية و الثقافية التي يستطيع الفرد من خلالها أن يعرف نفسه أو أن يقدم نفسه و أن يتعرف الناس عليه، أو التي من خلالها يشعر الفرد بأنه موجود كإنسان له جملة من الأدوار و الوظائف و التي من خلالها يشعر بأنه مقبول و معترف به كما هو من طرف الآخرين أو من طرف جماعته أو الثقافة التي ينتمي إليها[2]».

وبالتالي، فإن" دوبار "يعتقد أن من بين العناصر المشكلة للهوية الاجتماعية، استنادا لتصور دوركايم، نجد : الهُوية المهنية، التي لا تبدو سوى اسم للمهنة التي يختص بها كل واحد والوسط المهني الذي ينتمي إليه وكذا التدريب الذي خضع إليه .إن الهُوية بهذا المعنى، تعطى من طرف المجموعات المهنية التي تشكل عنصرا أساسيا من البناء الاجتماعي القائم. تلك المجموعات التي تضطلع بمهمة إدماج الأعضاء في نسق القواعد المنظمة لأية مهنة وإلى نسق الأفكار والمشاعر والمصالح التي تميز كل مجموعة من المجموعات المهنية. ويلاحظ دوبار Dubar من جهة أخرى أن الانتماء إلى مجموعة مهنية، يشكل عنصرا

[1] Erick H, Erikson (1977). Adolescence et crise, la quête de l'identité politique, Flammarion, p.49.

[2] Pierre Tap (1979).Production et affirmation de l'identité, In (Ed) identité individuelle et personnalisation,12, Toulouse, Privat, p.237.

أساسيا من عناصر الهُوية الاجتماعية في المجتمعات الصناعية أو في المجتمعات المعاصرة، حيث إن احتلال منصب مهني معين يعطي للأفراد في هذه المجتمعات هوية اجتماعية رسمية[1].

مقابل هذه النظرة، التي يمكن اعتبارها صادرة عن علم الاجتماع الفرنسي الدوركايمي، التي تجعل من الهُوية إذا نتاج للمسار التاريخي، يرى دوبار Dubar أن هناك تيارا آخر، يمكن النظر من خلاله إلى الهُوية الاجتماعية كعلاقة بين الفاعل والآخرين .إنه التيار الذي تمتد جذوره إلى"علم الاجتماع التفهمي الذي أرساه ماكس فيبر Max Weber . و إذا كانت النزعة الأولى تعطي دورا جوهريا للمؤسسات الاجتماعية في عملية تشكيل الهُوية الاجتماعية فإن النزعة الثانية ترى للهوية على أنها ترتبط بالنشاط الاجتماعي الذي يقوم به الفرد وبالتالي أمكن وصفها، بالنسبة لأصحاب هذا التيار، على أنها هوية فاعلين اجتماعيين في ظل نسق العلاقات بين مجموعة الفاعلين المنتمين لهذا النسق الذي يتشكل من خلال الديناميكية الاجتماعية التي يفرزها هذا النسق في حد ذاته[2].

فالهُوية بناء على هذا التصور، يمكن اعتبارها نتيجة لما تفرزه أنساق الفعل، وخاصة الفعل الجماعي المنظم في ظل قواعد الفعل السائدة[3]. فإذا كانت النظرة الدركايمية تعطي الأولوية في تحديدها لظاهرة الهُوية ، للعامل الزماني للحياة الاجتماعية، فإن النظرة الثانية الفيبرية (نسبة إلى Weber)، تنظر لها من خلال البعد المكاني العلائقي. والهويات لا تتشكل إذا من خلال المسارات الاجتماعية التي يمر به الأفراد، كما يميل إعتقاد التيار الدوركايمي، ولكنها تتشكل في نظر الفيبريين من الاتجاهات، والقناعات، والقيم المرتبطة بنسق الفعل الاجتماعي[4].

وبناء على ذلك، يضيف دوبار Dubar ، فإن الهُوية في مجال العمل والتنظيمات تكون قابلة للتحديد والتحليل بالأساس، انطلاقا من طبيعة نسق علاقات السلطة، حيث تكون أشكال

[1] Claude Dubar (1994). Identités collectives et individuelles dans le champ professionnel. in Michel de Coster et al. Traité de sociologie du travail, Paris- Bruxelles, de Boeck université, p.365.

[2] Ibid., p.366.

[3] Ibid.,

[4] Ibid., p.367

الصراع في قلب عملية التحليل والتي تجعل من الهُوية ليست نتيجة "ثابتة" و"مستقرة" لتنشئة سابقة دوركايم Durkheim ولكن كنتاج غير ثابت، وغير مستقر، لأشكال الالتزام تجاه الفعل في الوقت الراهن. فالهُوية وفقا لهذه القناعة، تعتبر القدرة على إرغام الأطراف الأخرى على الاعتراف بالطرف المعني بهذه الهُوية كفاعل في نسق علاقات السلطة القائم في التنظيم والذين يفشلون في مهمة تأكيد الاعتراف هذا، يصبحون مرغمين على البحث (على مستوى مجالات أخرى) عن السبل المؤدية إلى تأكيد هوية تسمح لهم ب "التواجد الاجتماعي[1]".

IV.1.5 . الهُوية المهنية للفاعل التربوي

في القديم، عندما يكون الانتماء إلى جماعة هو مصدر المعالم الهوياتية المشتركة، هو الذي يعزز إطار العمل والممارسة المهنية، تكون الهُوية حينذاك هي الذات. المدرس أو المُدرسة هو جزء من فئة مجتمعية وظيفتها وطريقة اشتغالها واضحة ومحددة. من حيث الزمن والفعل داخل التركيبة المجتمعية، أيضا من حيث الفردانية وجماعية القيم والسلوك. والحال هذه، بالنسبة لدوبار Dubar (2000)، انتماء الفرد إلى وحدة مجتمعية كيفما كانت، لا تكفي لبناء الهُوية . يجب اعتبار الأبعاد الشخصية وتلك المتعلقة بالسيرة الذاتية لسيرورات مطابقة الأفراد مع الآخرين، وهذا، على طول حياتهم[2].

ونجد في كثير من الأعمال العلمية حول الهُوية المهنية للفاعل التربوي أنها كلها ركزت على توجه نفسي-اجتماعي قريب من مقاربة دوبار Dubar (2000). هذا فضلا على أن المقاربة النفسية للهوية، وإن كانت ترتكز على السيرورة الفردية، فإنها مكتملة بواسطة النموذج السوسيولوجي للتفاعلات بين الفرد والثقافة والتنظيم[3].

---

[1] Claude Dubar (1994). Op.cit. p.367.

[2] Christiane Gohier (2007). Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement Regards croisés, PUQ, pp.94-95.

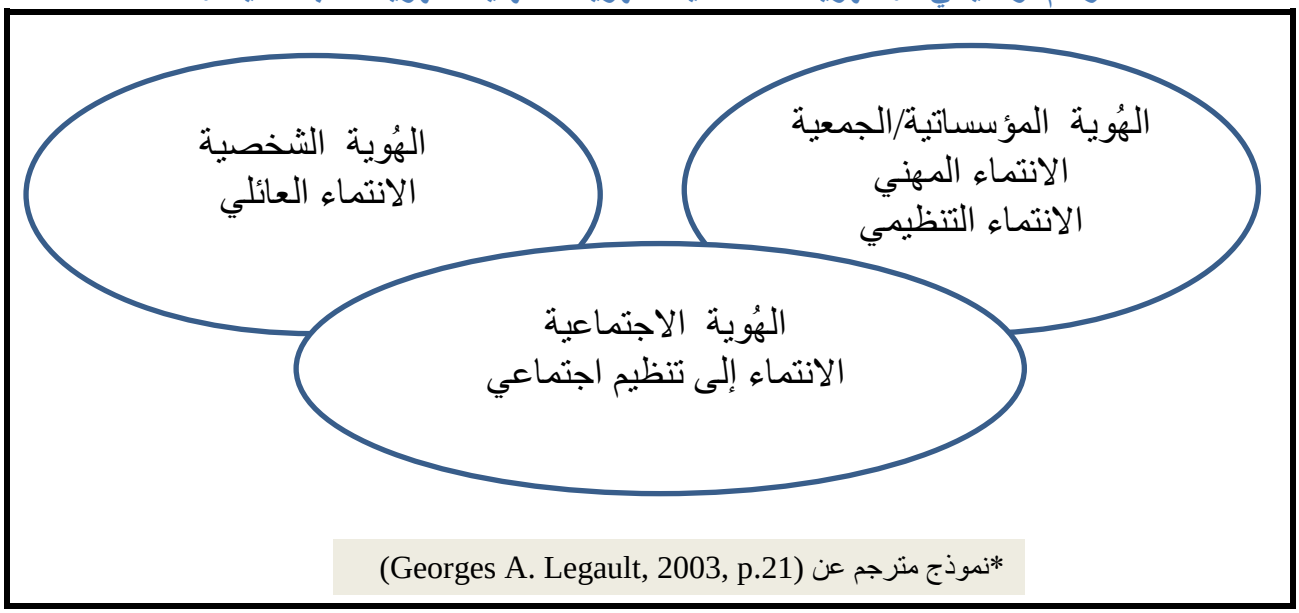
[3] «Les travaux de Beijaard, Verloop et Vermunt (2000), de Moore, Edwards, Halpin et George (2002), de Day (2002), de Day, Elliot et Kington (2005) et de Lasky (2005) relatifs à l'identité professionnelle enseignante sont tous basés sur une orientation psychosociologique proche de celle de Dubar (2000). C'est ainsi que le modèle psychologique de l'identité reposant sur un processus individuel et réflexif est complété par le modèle sociologique des interactions entre l'individu et la culture ou l'organisation». (Christiane Gohier (2007), pp.94-95).

لكن في سياق تطور الدراسات فإن الهُوية المهنية أصبح ينظر إليها كنتاج يسمح بفهم الكيفية التي يتطابق الفاعلين التربويين مع ذواتهم، ومع الآخرين وأيضا مع مختلف التغييرات التي من المفترض أن يواجهونها. لقد بينت الأبحاث كيف أن الهُوية باعتبارها نتاج تتطور بتطور المسار المهني ويخص الأمر من جهة، المعتقدات والعواطف، والمعارف حول المادة المدرسة، وأيضا تصور العلاقة مع المتعلمين ودور المدرس، وكذلك التجارب المرتبطة بالممارسة الصفية، هذا إلى جانب الفلسفة الشخصية للفاعل التربوي وكذلك محيطه. ومن جهة أخرى الهُوية كنتاج تشكل مزيج، وديناميةً، أين يصقل ويتموضع ويعاد تموضع الفرد لنصل في النهاية إلى شكل من التوافق والتناسق الفردي والمهني[1].

IV.2.5 . عناصر بناء الهُوية المهنية وعوامل التباسها

ان بناء الهُوية على درجة عالية من التعقيد، لأنه يتمظهر من خلال درجة الانتماء: الانتماء العائلي، الانتماء المؤسساتي والانتماء الاجتماعي. والخطاطة أسفله توضح مميزات نظرية بناء الهُوية الذي يسمح لنا بتعريف أزمة الهُوية المهنية[2].

رسم توضيحي 2: الهُوية الشخصية، الهُوية المهنية، الهُوية الاجتماعية*.



*نموذج مترجم عن (Georges A. Legault, 2003, p.21)

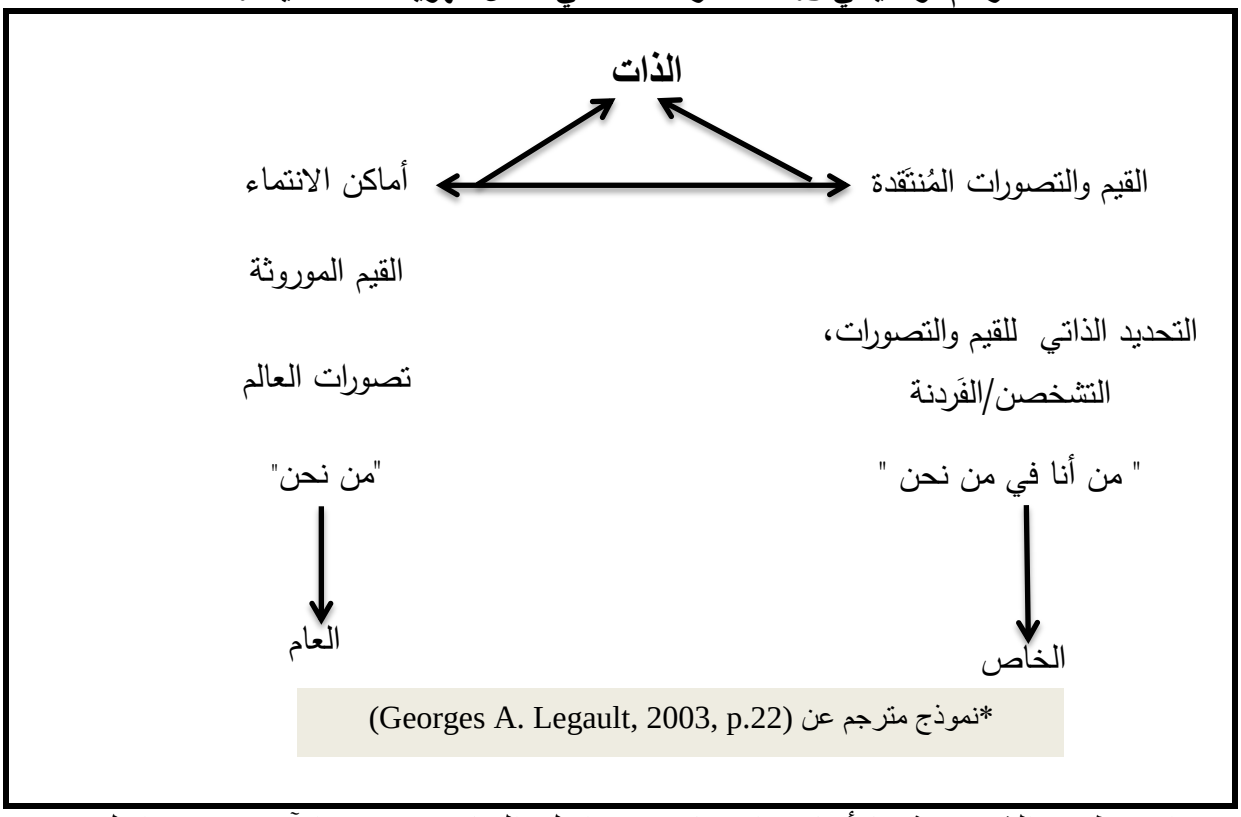
ان بناء الهُوية يكون وفقا للحركة غير المنقطعة بين ارث الانتماء، والملكية التي تنشأ عن الوساطة الذاتية بين هذا الارث وبناء الذات. و بعبارة أخرى فالهُوية هي وليدة الوساطة

[1] Christiane Gohier (2007).op.cit. p.94-95.

[2] Georges A. Legault (2003). Crise d'identité professionnelle et professionnalisme, Presses de l'Université du Québec, p.21.

بين "النحن" و"الأنا". في هذا النموذج لبناء الهُوية يجب أن نميز في الملكية البعد الذاتي عن الفردنة: الهُوية بواسطة الذات. وفقا لهذا التصور فتطور الشخصية(الذات) هو البناء الاجتماعي. والخطاطة اسفله تبرز مكونات الهُوية الوسيطة[1].

رسم توضيحي 3: العناصر الفاعلة في تشكل الهُوية الشخصية*.



*نموذج مترجم عن (Georges A. Legault, 2003, p.22)

ان تطور الشخصية بالأساس اجتماعي. فداخل التفاعلات مع الآخرين، وداخل تنوع الانتماءات المفروضة يتم تشكل الشخصية. وهذا الأساس هو منطلق التمييز بين الذات والأنا؛ أي بين البعد الاجتماعي للشخصية (الذات) والبعد الذاتي لتأكيد الفردانية (الأنا). وهذا التمييز جد مهم؛ لأنه بدون هذا التمييز سيتم اختزال القيم الغيرية إلى قيم ذات طبيعة متمركزة حول ذاتها[2].

وفي سياق حركية الملكية، يتجدر ما يطلق عليه أزمة الهُوية . فهوية المراهق غالبا ما تكون مرتبطة في اللحظة التي يحاول فيها المراهق تعريف وبناء "أناه" التي تتعارض مع "النحن". وهكذا فأزمة الهُوية تظهر في لحظة طرح السؤال، ونقد القيم والتصورات

[1] Martin Robitaille (2003). Crise d'identité professionnelle et professionnalisme sous la direction de Georges A. Legault,. Québec : Presses de l'Université du Québec, p.22.

[2] Ibid.,

الموروثة، إنها لحظة من الشك والتردد، والطُفو قبل امتصاصه في الرفض أو الاعتراف أو التحول. وهكذا نستطيع الحديث بشكل موازي عن أزمة هوية في المؤسسات والتنظيمات عندما تضع هذه التنظيمات إرثها موضع نقد. فنفس الشيء بالنسبة للأفراد فالجماعات تعيد تعريف نفسها ومساءلة وجودها في سياق الدينامية والتحولات الاجتماعية[1].

فعدم القدرة على التكيف داخل هوية مهنية هو ما يخلق الاضطراب كما يرى إركسون، الشيء الذي يخلق اضطرابا لعدد كبير من الشباب، مما يؤدي بهم إلى هوية سلبية، بل وإلى ذوبان أو انحلال الهُوية «dissolution»، ويعتبر اركسون انحلال الهوية الذي يعانيه الفرد عند ممارسة عمله يؤدي به إلى «خلط كبير في الهُوية، يرافق بصفة منتظمة إختلال منظومة المعنى في العمل المهني سواء في شكل عدم القدرة على التركيز على المهام الالزامية أو المهام التي يتم اقتراحها، أو في شكل شغل مدمر مصحوب بنشاط أحادي»[2].

IV.3.5 . السياقات السوسيومؤسساتية لإنتاج التمثلات المهنية للفاعل التربوي

من خلال المسارات والمحددات السابقة يمكن النظر إلى الهُوية المهنية للفاعل التربوي، باعتبارها التمثلات التي ينتجها الشخص بشكل عام حول مهنة التدريس. وهذه التمثلات تنبني من خلال معرفة الفرد لمختلف العناصر الاجتماعية المرتبطة بالجماعة التي ينتمي إليها. وهذه العناصر مرتبطة بشكل عام بالإيديولوجيا والقيم التربوية، والمنظومة القانونية والأخلاقية، هذا فضلا عن الطلب الاجتماعي. ويمكن الحديث عن أربعة أقطاب من التفاعل نستعرضها كما يلي:

القطب الأول يتعلق بعلاقة الفاعل التربوي مع عمله، فهو متخصص في التربية/التعليم، وهذا التخصص يفرض عليه إتقان وتنويع مختلف الاستراتيجيات التربوية، بهدف تحبيب التعلمات وإقدار المتعلم على استيعابها وضبطها. وأكثر من هذا فالتعليم كخدمة عمومية، تساهم في تطوير الأشخاص الذين سيقودون ويشكلون نسيج مجتمع الغد، ويحافظون على استمراريته. وبشكل مثالي خلق مجتمع ديمقراطي قادر على تهيئة الشروط لأفراده للاستفادة

---

[1] Martin Robitaille (2003). Op.cit. p.23.

[2] عبد الرحيم تمحري، الهُوية المهنية والتوافق النفسي الاجتماعي، لدى المدرسين المغاربة (التعليم الثانوي نموذجا)، اطروحة لنيل دكتوراه الدولة في علوم التربية تخصص علم النفس التربوي، تحت اشراف الدكتور: عبد الرزاق خالد، 2003-2004، ص 138.

من حياة ذات جودة. إلى جانب ذلك فالفعل التربوي يتطلب إتقان المعارف الديداكتيكية المرتبطة بمختلف التخصصات نظريا وعمليا[1].

فالعلاقة مع العمل تتطلب مهارات التفكير والتحليل والحكم في غياب الانفعالية أمام مختلف الأشياء والأحداث، هذه القدرات يتم ممارستها بشكل مستقل من أجل السماح بتحمل المسؤولية والقرارات في ظل انسجام مع زملاء العمل. بالإضافة إلى مستوى جيد من معرفة الذات الذي يمكن من تقييم ذاتي وإعادة الممارسات الضرورية[2].

القطب الثاني يتمثل في العلاقة مع مسؤولياته، وأيضا يتعلق الأمر بمفهوم الإسناد الذي يموقع الفاعل التربوي في موقع المسؤولية التربوية اتجاه المجتمع، والتي تتطلب معارف ومهارات أخلاقية. وهذا يتطلب الوعي بوظيفته الاجتماعية والتوجيهية التي يجب أن يتحلى بها. وتتجلى أول مسؤولياته في تكوين المتعلمين تكوينا ذا جودة عالية[3].

أما القطب الثالث فهو يتعلق بعلاقة الفاعل التربوي مع المتعلمين، فالمدرس مسؤول عن تأسيس علاقة جيدة مع المتعلمين، بهدف العمل على تنمية قدرات المتعلمين بصفة مستقلة. وبعبارة اخرى فهذا القطب مرتبط بجودة العلاقة البيداغوجية مع المتعلمين والمتمثلة في تنمية قدراتهم.

هذا إلى جانب دوره الأكاديمي، فهو يلعب دور النموذج لتلاميذه. وذلك من خلال سلوكه والقيم التي يمررها، فهو بشكل أو آخر يقوم بالتأثير على المتعلمين، وهذا بشكل ايجابي يدخل ضمن إطار بيداغوجية غير مباشرة، لأن دوره كمرافق ومتابع يختزل وضعيته الرمزية فيما يتعلق بالسلطة المطلقة أو الخارجية. فمرافقة المتعلم تمكن من استدماج القيم التي سيتشربها (استدخال) وتكون جزءا مدمجا في مساره[4].

فيما يخص القطب الرابع، الذي يمثل العلاقة مع زملاء العمل والجسم التربوي، يتطلب من الفاعل التربوي بعض الكفاءات العلائقية، من أجل الزمالة وأيضا خلق مشاعر الانتماء إلى الجماعة. ويشير الباحثون إلى أن الإحساس بالانتماء إلى الجماعة يتطور في سياق

---

[1] Christiane Gohier et coll. op.cit. p.10.

[2] Ibid., p.11.

[3] Ibid.,

[4] Ibid.,

تحقيق الأهداف المشتركة، في اطار المشروع التربوي، سواء تعلق الأمر بمشاركة الممارسات البيداغوحية والدعم والمصاحبة في حالة مواجهة مشاكل في وضعيات تربوية[1].

وهذه العلاقة تتطلب من الفاعل التربوي امتلاك كفاءة الحوار من أجل الإجماع على اتخاذ قرارات ضرورية. هذه المهارة أيضا جد مهمة حين إنجاز مشروع مشترك مدرسي أو شبه مدرسي. علاوة على أن العلاقة مع زملاء العمل في المدرسة، الفاعل التربوي يقابل الفاعل التربوي بعض الروابط مع فاعلين تربويين بأوساط مهنية أخرى، مثلا التجمعات النقابية والجمعيات المدرسية[2].

IV.4.5 . **محددات الهُوية المهنية للفاعل التربوي**

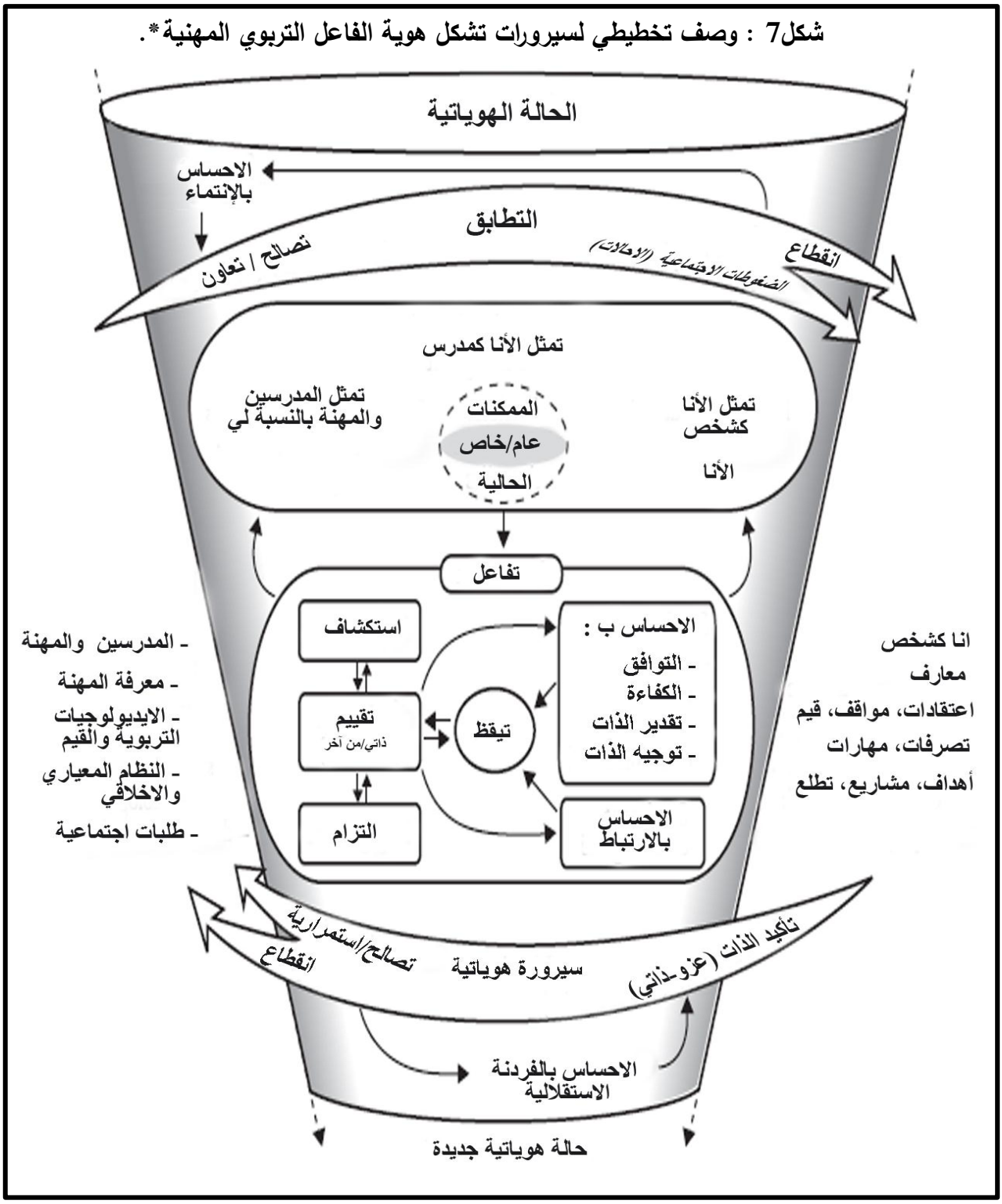
يمثل النموذج النظري لبناء الهُوية المهنية للفاعل التربوي _كما يقترحه مجموعة من الباحثين المختلفين في مجال علوم التربية- الهُوية التي لا يمكن اختزالها إلى هوية اجتماعية مشتركة بين أعضاء جماعة معينة تمارس مهنة سواء كانت مهنية أو غير مهنية. ولكي يتعرف الفرد على هوية خاصة به، يجب أن تُدمج الهُوية المهنية في الهُوية الكلية للشخص. بمعنى أن الهُوية المهنية هي بعد سينضاف إلى الهُوية النفسية الاجتماعية للشخص، والتي يكتسبها ويبنيها من خلال سياقات مهنية وتفاعلات بنيوية مع بيئة العمل بمختلف مكوناتها التنظيمية والادارية والعلائقية.

فالشخص يتمثل أناه (ذاته) من خلال مجموع المعارف والمعتقدات والمواقف والقيم والمهارات والأهداف والمشاريع والتطلعات.. مما يجعله يحس بالفردنة والاستقلالية، ويحقق تطابقه مع ذاته من خلال الإحساس بالتوافق مع الذات وتقديريها وتوجيهها...، وتتبني الهُوية الذاتية والهُوية المهنية من خلال تفاعل مجموعة من العناصر متعلقة بالذات والتمثلات والتفاعلات مع السياقات المهنية...، ويمثل الشكل(01) نموذجا تركيبيا لمختلف العناصر المتدخلة في انبناء هوية الفاعل التربوي المهنية.

[1] Gohier, c., M. Anadón, Y. Bourchard, B. Charbonneau et J. Chevrier (2001). « La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif », dans Revue des sciences de l'éducion, Vo1.27, no l. p.12.

[2] Ibid., p.12.

شكل7 : وصف تخطيطي لسيرورات تشكل هوية الفاعل التربوي المهنية*.



*نموذج مترجم عن (Gohier et coll, 2001, p.6).

ففي إطار التوتر بين التمثل الذي يحمله المدرس عن ذاته، وعن جماعة الانتماء وعن المهنة، والتفاعل بين "الأنا" و"النحن"، يتم بناء وإعادة بناء الهُوية المهنية. في إطار الأبعاد النفس-فردية والاجتماعية بناء الهُوية يتم من خلال السيرورات الهوياتية أو الفردانية أو

التطابق أو الانتماء، وهذا يتمظهر من خلال عملية ذهاب وإياب ثابتة بين معرفة الذات والعلاقة مع الآخر. هذه الجدلية التفاعلية التي تثير قضية استفهام، هي محركات دينامية وسيرورة بناء الهُوية . لحظات الاستفهام، تثار من خلال صدمة اللقاء مع الآخر(متعلم، إدارة المدرسة، الزملاء) وهذه اللحظات غالبا ما تكون ممكنة بفضله؛ بمعنى أنه في كثير من الأحيان يسعى إلى تأسيس علاقة ثقة/تماس مع زميل آخر له[1].

لحظات الأزمة هاته، تتميز بالاستكشاف والالتزام ونوع من التقييم الذاتي، والتي تستلزم تعزيز أحاسيس التوافق والكفاءة وتقدير الذات وتوجيهها، كل هذا في إطار تأكيد هوية مهنية. لحظات التساؤل هاته، هي بالتأكيد لها تأثير على خيارات الفاعل التربوي، فيما يخص علاقته مع ممارساته، وتمثلاته (التي تتضمن معارفه، ومعتقداته، ومواقفه، وقيمه، وتصرفاته، ومهارته وأهدافه، وتطلعاته- وجماعة المدرسين (وتضم المعارف حول المهنة، والإيديولوجيا ت، والقيم التربوية، والنظام التربوي والاخلاقي والطلبات الاجتماعية. من خلال هذه السيرورة، والدينامية التفاعلية، الموصوفة والموسومة بالتصالح بين الطلب الاجتماعي وتأكيد الذات، تتحول الهُوية المهنية للفاعل التربوي و بقوة على طول مساره المهني، والتي تؤدي به إلى إعادة تعريف مهنته مع زملائه وشركائه[2].

يتضح أن هذا النموذج يلهمنا في مشروع أطروحتنا هاته -إلى حد ما- فهو نموذج حاول دمج مختلف الأبعاد التي تساهم في بناء الهُوية وبالتحديد عند الفاعل التربوي(المدرس). فهذا النموذج وليد قراءة عميقة لمختلف النماذج النظرية والتراكمات العلمية التي تم تطويرها في هذا السياق، هذا فضلا أنه حاول دمج مختلف المقاربات النفسية والاجتماعية والفينومينولوجيا والتحليل النفسي، ورغم اختلاف أو اتفاق الباحثين الذين طوروا هذا النموذج مع جزئيات في مختلف الاتجاهات والتيارات، نراه نموذجا حاول دمج مجموعة من المقاربات، ليجعلها متكاملة في مقاربة نفسية اجتماعية لمسألة هوية الفاعل التربوي وبالتحديد "المدرس". وفي هذا الإطار يمكن توظيف الجدول (04) لاختصار بعض التيارات

[1] Christiane Gohier et coll (2001). Op.cit. p.5.

[2] Ibid.,

والأفكار والمفاهيم ... التي تم دمجها في هذا النموذج النظري، وهي مجموعة من العناصر والمحددات والمفاهيم المرتبطة ببناء هوية الفاعل التربوي.

جدول 4: العناصر والمقاربات الأساسية المدمجة في التصور النظري لهوية الفاعل التربوي.

الباحث/المقاربة	العناصر الأساسية
جورج هيربت ميد	مفهوم الذات (أنظر الفصل الثاني)
كلود دوبار	الهُوية المهنية، تتصف بالتمفصل بين قطبين، الأول داخل الفرد، هوية الذات، والثاني خارجي، الهُوية للآخر، **(هوية لنفسه)** سيرورة السيرة الذاتية. تصالح بين الهُوية الموروثة وتلك المنشودة، يدعيها الشخص عن نفسه. سيرورة علائقية تصالح موضوعي ما بين الهويات التي يعزوها الاخرين والهويات المتضمنة
Sikes, Measor et Woods (1985)	التيار الترابطي، الجدل بين الذات وعالم التنشئة المهنية.
Pierre Tap	مفهومي التطابق و«التهوي» وهو عملية بناء الهُوية ، وقد حدد هذا الباحث ستة مواصفات لدينامية وبناء الهُوية وهي: الاستمرارية، تناسق الأنا، الفردانية، التعددية(عدة شخصيات في شخص واحد)، تحقيق الذات، تقدير الذات.
Carl Rogers, Erikson	مفهوم « التناسق » Congruence
الفينومينولوجيا التجريبية والتحليل النفسي	أهمية الدينامية العاطفية في جانبها اللاشعوري، والتي تتمظهر من خلال التماس والتواصل contiguïté مع الآخر، والإحساس بالوجود وضرورة تشكل الأنا. وهذه العلاقة لا تنفي ضرورة وأهمية وجود صراعات في تشكل هوية الفاعل الاجتماعي، لكن تبني الأسس الهوياتية التي تشكل الإحساس بالهُوية .
الاستبطان Introspection	لحظة أساسية ومهمة لتحليل ومعرفة الذات في علاقتها مع الآخر(الفرد) والمجتمع.
Alain Touraine	بناء الهُوية ينعكس في مصطلح الفاعل الاجتماعي.

إلى جانب مقاربة دوبار الاجتماعية، فالنموذج النظري، يتضمن تصور الاتجاه الترابطي interactionniste، لبناء الهُوية المهنية، الذي انطلق من فرضية تعتبر أن هناك علاقة جدلية بين المدرس وعالم التنشئة المهنية. والذي يعتبر أن المسار المهني للفاعل التربوية يتطور نتيجة لحظات الازمات التي تعد بمثابة المحرك الرئيسي لهذا التطور. واعتبر هذا التيار أن الهُوية المهنية (للمدرس) هوية متفاوض عليها وفقا لقيود بيئة العمل ومصالح الفرد

العامل. ومن أجل التكيف مع قيود العمل يقوم الفاعل التربوي بنوع من التصالح الداخلي الاستراتيجي، الذي يسمح باستدماج وإعادة تعريف الاستراتيجيات التي تسمح له بتحقيق أهدافه التي تم إعادة تعريفها بطريقة جزئية[1].

وتكمن خصوصية نموذج تشكيل هوية الفاعل التربوي، كما اقترحه Gohier وجملة من الباحثين[2]، في أنه نموذج حاول دمج عناصر ومقاربات مختلفة وبحث في جوانب التكامل بينها. وبناء على هذا النموذج النظري، يتضح أن عملية بناء وتحول الهُوية المهنية للفاعل التربوي كسيرورة دينامية وتفاعلية لبناء تمثل "المدرس" لذاته كفاعل تربوي، والتي انتقلت من مراحل الاستفهام وتولدت من وضعيات متضاربة (داخلية وخارجية)، مدعمة بسيرورة التطابق والتهوي. وبناء هذه الهُوية نتيجة روابط التواصل مع الاخر، والسعي إلى تأكيد مشاعر التطابق والكفاءة وتقدير الذات وتوجيهها. هذه السيرورة التي تبدأ مع بداية المسار المهني، والتي تؤدي إلى بناء وتحول تمثل "المدرس" لذاته طوال مساره المهني. وللإحاطة بسيرورة بناء الهُوية المهنية هاته، لابد من معرفة العناصر المدمجة في تمثل الفاعل التربوي. وهذه العناصر كماهي موضحة في النموذج تكمن في تمثل المدرس لذاته كشخص، وتمثلاته عن المدرسين ومهنة التدريس[3].

وتمثلات الفاعل التربوي كشخص مردها إلى المعارف والمعتقدات والمواقف والقيم والمهارات والأهداف والتطلعات، والتي يعاد تعريفها أو عزوها، بشكل مستقل عن سياقه المهني، أو على الأقل، من خلال الإحساس بتأكيد فردانيته فيما يتعلق بفرض معايير المهنية. وتمثلات الفاعل التربوي عن المدرسين ومهنة التدريس، والتي تتجلى في عناصر مختلفة، وهي العلاقة مع العمل والمسؤوليات والمُتعلمين والجسم التربوي والمدرسة كمؤسسة اجتماعية[4].

---

[1] Christiane Gohier et coll (2001). Op.cit. p.7.

[2] اشتغل مجموعة من الباحثين على تطوير نموذج نظري حول الهُوية المهنية للفاعل التربوي، تنطلق من خلال الدمج بين مختلف المقاربات النفسية والاجتماعية .(Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, 1997, 1999a, 1999b, 2000)

[3] Christiane Gohier et coll (2001). Op.cit. p.9.

[4] Christiane Gohier et coll (2001). Op.cit. p.10.

IV.6 . خلاصة الفصل

لقد تطرق الفصل الرابع إلى قضية المهننة كمدخل وأساس لاكتساب هوية مهنية، حيث إن مهننة "مهنة التدريس" مدخل أساسي لاكتساب هوية مهنية؛ لأن منطق المهننة يخضع لمعادلة ثنائية تتمثل بالكيفية التي يلج بها الفاعل التربوية مهنة التدريس، وكيف للمهنة أن تتسرب إليه، على اعتبار أن الفاعل التربوي منخرطا في سياق الوظيفة العمومية. وقد توقفنا عند الهُوية المهنية كبعد سينضاف إلى الأبعاد النفسية والاجتماعية لشخصية الفاعل التربوي بقطاع التربية الوطنية، أين ستلعب التمثلات دورها البؤري والمحوري في تشكل وتطور وتبلور مسار تنبني داخله الهُوية المهنية. وفي هذا الصدد تم اعتبار التمثلات المهنية تمثلات اجتماعية لكن من نوع خاص؛ أي تمثلات محددة ومحكومة بسياق مهني؛ مع الافتراض بوجود نفاذية ما بين التمثلات الاجتماعية التي مصدرها الفهم المشترك والتمثلات المهنية التي ترجع إلى سياق مهني خاص.

ومن أجل الاجابة عن سؤال "من أنا؟" يستدعي الأفراد التصنيفات التي يحددها المجتمع والجماعات التي ينتمون إليها. وبشكل أدق فالتهوي (التطابق/التعريف) identification أو تحديد الهوية يسمح بالإجابة عن هذا السؤال: كيف أود أن أكون من خلال علاقاتي مع الآخرين؟، سواء كانوا من النوع البشري أو من غيره (حيوانات). فلذلك يتم إظهار الصفات والخصائص من خلال ما تقدمه الجماعات الأخرى، حيث يعتبر الأفراد أن هؤلاء شبيهين بهم. وهكذا يكتسبون مجموعة من التمثلات حول من هم وكيف يتصرفون. لذلك يتصرف كل فرد عن طريق تحديد أهداف معينة: الأشخاص، والأسرة، والجماعات، والمجتمعات، وبدرجة أقل القيم، والأهداف، والمعرفة، والأنشطة، والأشياء لخلق التماسك. فالهوية إذن هي نتيجة لتحديد التهوي (عملية اكتساب هوبة) العارض[1].وهي ترتكز على سيرورتين التصنيف والتهوي(التطابق/التعريف).

كما تم ذكر المسارات والمحددات لإفراز الهُوية المهنية للفاعل التربوي، باعتبار هذه الأخيرة مركب من التمثلات التي يتم إعادة بنائها من طرف الشخص بشكل عام حول مهنة

[1] Laetitia Legalais. La construction de l'identité professionnelle des contrôleurs de gestion. :les trajectoires professionnelles et leur influence sur la financiarisation des organisations : le cas Saint-Gobain. Gestion et management. Université Paris-Dauphine, 2014. Français, p.98.

التدريس. وهذه التمثلات تتبني من خلال معرفة الفرد لمختلف العناصر الاجتماعية المرتبطة بالجماعة التي ينتمي إليها. وهذه العناصر مرتبطة بشكل عام بالإيديولوجيا والقيم التربوية، والمنظومة القانونية والأخلاقية، هذا فضلا عن الطلب الاجتماعي. ويمكن للهوية أن تتبني وتتطور من خلال تفاعل المدرس مع أربعة أقطاب وهي:

- القطب الأول: يتعلق بعلاقة الفاعل التربوي مع عمله،
- القطب الثاني: يتمثل في علاقة المدرس مع مسؤولياته، وخاصة المسؤولية التربوية والتوجيهية اتجاه المجتمع،
- القطب الثالث: فهو يرتبط بعلاقة الفاعل التربوي مع المتعلمين،
- القطب الرابع: الذي يمثل العلاقة مع زملاء العمل والجسم التربوي.

وفي هذا الصدد اقترح مجموعة من الباحثين نموذجا نظريا لسيرورات تشكل وانبناء هوية الفاعل التربوي، وذلك بعد قراءة عميقة لمجموعة من المقاربات والمفاهيم والأفكار السوسيولوجية والسيكولوجية وكذا بالانفتاح على الفينومينولوجيا والتحليل النفسي أفضت إلى إدماج هذه العناصر مجتمعة في نموذج لتفسير الهُوية المهنية للفاعل التربوي.

الفصل الخامس

التمثلات الهوياتية وقواعد الالتزام المهني والأخلاقي.

V.0. تمهيد

V.1. علم النفس الاجتماعي للتنظيمات

V.2. حول مفهوم الالتزام التنظيمي

V.1.2. مفهوم الالتزام: المجالات والأنواع

V.2.2. المفهوم وتطوره

V.1.2.2. نظرية التبادل

V.2.2.2. المقاربة العاطفية

V.3.2.2. المقاربة متعددة الأبعاد

V.3. آليات الالتزام المهني حسب النظم التشريعية والوسائل القانونية

V.1.3. البعد الانضباطي في قانون الوظيفة العمومية

V.2.3. هيأة المراقبة التربوية و دورها في تعزيز البعد الانضباطي

V.3.3. البعد الأخلاقي في نظام الوظيفة العمومية

V.4. خلاصة الفصل

V.0. تمهيد

بعد أن سلطنا الضوء في الفصل الأول على مفهوم التمثلات الاجتماعية دلالاتها المختلفة وسيرورة تطورها، وتوقفنا في الفصل الثاني عند مفهوم الهُوية الاجتماعية ومسارات انبنائه، وجعلنا الفصل الثالث بمثابة حلقة وصل بين مفهومي التمثلات الاجتماعية والهُوية الاجتماعية ثم انتقلنا إلى رصد هذين المفهومين في سياقهما المهني وذلك في الفصل الرابع من هذه الأطروحة، وارتباطا بافتراضنا المتمثل في أن طبيعة التمثلات الهوياتية للفاعل التربوي في نظام الوظيفة العمومية مرتبطة بنوعية الالتزام كبعد أساسي في انبناء وتطور هوية الفاعل التربوي.

وفي هذا المنظور سنتطرق في هذا الفصل إلى علم النفس الاجتماعي للتنظيمات وذلك بالوقوف على موضوعه ومجال اهتمامه كفرع تطبيقي لعلم النفس الاجتماعي، ثم بعد ذلك سنتوقف عند دلالات مفهوم الالتزام ونقتفي مسار تطوره التاريخي وأهم مقارباته البحثية ومركب مكوناته، ثم سنحاول تحليل آليات الانضباط المهني، لكن ليس من زاوية سيكولوجية، بل من منظور التشريعات والقوانين التي تحكم نظام الوظيفة العمومية ومدى نجاعتها في تعزيز أداء الموظف وتحفيز التزاماته المهنية والأخلاقية.

وحتى لا نخرج عن إطارنا العام الذي يحكمنا وهو علم النفس الاجتماعي وعلم النفس الاجتماعي للتنظيمات، فإننا لن نسهب في شرح الجوانب المتعلقة بالتشريعات والنظم القانونية ولا في ذكر آليات المراقبة وتعزيز الالتزام الذي أسنه المشرع من خلال المذكرات والمراسيم ومشاريع القوانين...، وحتى لا يكون تقصيرا مخلا أو تطويلا مملا في مقاربتنا للموضوع، فإننا سنمر على ذكر الضوابط القانونية التي سنها المشرع في نظام الوظيفة العمومية بشيء من الايجاز الشديد، وذلك بما يتلاءم مع نروم إليه وما نسعى إلى توضيحه من خلال مفهوم الانضباط أو الالتزام الذي هو الآخر يشكل بعدا من أبعاد الهُوية المهنية للفاعل التربوي. وفي نفس الوقت هو مفهوم عام يعكس الدافعية وأشكال الرضى وعدم الرضى في العمل ويرتبط بالمواظبة والأداء العالي وسلوك المواطنة التنظيمية، باعتبار كونه سلوكا قابلا للملاحظة والقياس ويتضمن مكونات عاطفية وسلوكية وتقييمية.

V.1. علم النفس الاجتماعي للتنظيمات

إذا كان علم النفس الاجتماعي يسعى إلى رصد وفهم السلوك الاجتماعي للإنسان وذلك من خلال أشكال التعبير التي يتخذها الوجود الحياتي للإنسان داخل المجتمع. وعلم النفس الاجتماعي باعتباره مجالا معرفيا ينتمي بشكل عام إلى حقل العلوم الإنسانية، وبشكل خاص إلى علم النفس، ويعمل على تشخيص أشكال تعبير هذا الوجود على المستوى العلائقي وعلى المستوى المؤسسي، وذلك بغاية تنمية معارفنا في اتجاه فهم السلوك الاجتماعي، ومن أجل ملازمة تمظهرات مواطن الخلل والاشكالات التي تعيق الحركية داخل الجماعات أو المؤسسات الاجتماعية، واقتراح امكانيات وتوجهات تساهم في التجاوز، وتحث على التغيير، وذلك بالنسبة للفرد أو الجماعة[1].

فإن علم النفس الاجتماعي للتنظيمات كفرع تطبيقي لعلم النفس الاجتماعي في الوقت الراهن يفتح أفاقا واعدة وأبحاثه وموضوعاته تتطور وتتجدد. وتطوره هذا يظهر من خلال توجهين: من جهة فهو مجال معرفي حري ومنشغل بالقضايا التي تشغل بال المجتمع أو التي تثير تساؤله. فمنذ الثورة الاجتماعية الحالية ومع قدوم المجتمع المعلوماتي، والانتشار الواسع النطاق للتكنلوجيا الحديثة والمعلومات والتواصل، وعولمة الاقتصاد وتأثيرها على التنظيمات وتطور السياسات المرنة، كل هذا أفضى إلى بروز قضايا بحثية جديدة تستدعي مباشرة مجال علم النفس الاجتماعي للتنظيمات. ومن جهة أخرى فهذا المجال المعرفي يرتكز في الأصل حول موضوعات تشكل حاليا السجل الكلاسيكي لهذا المجال. فالبحث النشط يجعل منه حقلا بحثيا، يتم إغناؤه وتطويره بشكل مستمر. هذا فضلا عن "نماذج نظرية" تسمح حاليا بجمع النتائج التي يتوصل إليها هذا المجال المعرفي والتي تشكل اكتشافات مبهرة، وتقدم مسارات واعدة ترسم خريطة معرفية لإعادة تجديد الاشكاليات[2].

ويهتم علم النفس الاجتماعي للتنظيمات بجميع التنظيمات سواء كانت خدماتية (ادارة، مؤسسات) أو تلك التي تنتج خيرات(مقاولات، مصانع...). ويقع موضوعه في قلب علم

---

[1] عبد الكريم بلحاج، علم النفس الاجتماعي بالمغرب، أسئلة الموضوع والممارسة، ضمن "العلوم الإنسانية والاجتماعية بالمغرب: طروحات ومقاربات"، جامعة محمد الخامس السويسي، المعهد الجامعي للبحث العلمي، 1998، ص 113.

[2] Claude Louche (2007). Psychologie sociale des organisations 2ème Edition, Aramand Colin, p.9.

النفس الشغل والتنظيمات[1]. ولموضعة علم النفس الاجتماعي للتنظيمات لابد أن نستجلي المستويات التي يرتكز عليها علم النفس الشغل التنظيمات فيما يخص دراسته النشاط الانساني داخل مجال العمل. فوفقا للنموذج المرجعي الذي نشرته الشبكة الأوربية لعلم النفس الشغل والتنظيمات (ENOP, 1998) فقد مختلف مستويات التحليل التي يرتكز عليها علم النفس الاجتماعي، نستعرضها كما يلي:

- العلاقة بين العامل أو (جماعة العمال) ومهمة العمل: في هذا المستوى يتم أخذ مجموعة من العناصر بعين الاعتبار: طبيعة المهمة، الشروط المادية المختلفة لإنجاز المهمة، الأوقات المحددة، الأداء، charges physique et mentale ، التعب، تنظيم العمل، تكييف الآلة مع العامل...
- العلاقة بين العامل والتنظيم: في هذا المسار يتعلق الأمر ببناء علاقة بين العامل والتنظيم الذي يشتغل فيه (توظيف، دافعية، الانخراط في العمل، تطوير مسار العمل) وأيضا نهايته (التقاعد من العمل).
- العلاقات البين-شخصية في ارتباطها مع المهمات والبنيات:(العلاقات الهرمية، دينامية الجماعة، اتخاذ القرار، البنيات، التعاون والصراع).

وهكذا يمكن موضعة علم النفس الاجتماعي للتنظيمات فيما يخص مختلف مستويات التحليل التي تم تعريفها بواسطة "الشبكة الأوربية الشبكة الاوربية لعلم النفس الشغل والتنظمات ENOP . فقد كتب فيشير أن علم النفس الاجتماعي هو " دراسة العلاقات المركبة بين الفرد والجماعات والمؤسسات في سياق مجتمع معين" فهو يهتم بشكل مركزي بالتصرفات الاجتماعية التي تتأسس في إطار العلاقة مع الآخرين وباقي البنيات. وهكذا يمكن القول أن المستوى الثاني والمستوى الثالث من مستويات التحليل الذي حددته ENOP يمثلان المجال الخصب الذي يهتم به علم النفس الاجتماعي للتنظيمات؛ أي يرتكز بالأساس حول العلاقة بين العامل والتنظيم والعلاقات البين-شخصية في ارتباطها مع المهمات والبنيات[2].

[1] Claude Louche (2007). Op.cit. p.11.

[2] Ibid., p13-14

وفي هذا المنظور يتأطر المفهوم الثالث من مفاهيم أطروحة هذا البحث، حيث أننا نعتبر أن التمثلات الاجتماعية للهوية المهنية يمكن فهمها من خلال ملاحظة طبيعة الالتزام التنظيمي المفسر للسلوك المهني داخل بيئة العمل. فالالتزام التنظيمي هو تصور يترجم ويفسر العلاقة مابين الفرد//الشخص والتنظيم الذي يشتغل فيه[1]. وفي هذا الصدد سنتناول هذا المفهوم انطلاقا من تعريفه ودلالته ومعانيه وأنواعه ونماذجه النظرية وصولا إلى طريقة قياسه، باعتباره مفهوما مفسرا للسلوكات المهنية وقابل للقياس والملاحظة.

V.2. **حول مفهوم الالتزام التنظيمي**

يشير اللفظ Engagement "التزام أو انضباط" إلى الترجمة الفرنسة للكلمة الانجلوساكسونية "« Commitment »، التي تحيل إلى فعل التجانس، التداخل، الضمني. وهذا اللفظ هو الذي يستعمله الأخصائيون النفسيون للإشارة إلى بعض النماذج السلوكية للالتزام[2].

وفي سياق علم نفس التنظيمات، نجد أن هذا المفهوم يرتبط ارتباطا وثيقا باللفظ الانجليزي « Involvement »، والذي يقابله اللفظ " لزوم، توريط[3]" وهذا الأخير يحيل إلى "الطاقة القصوى التي يستعملها الفرد داخل وضعية معينة أو أثناء نشاط محدد. في السياق الفرنسي نجد أن لفظ "توريط/لزوم" تم تزكية انتشار استخدامه بالتحديد مع أعمال "تيفاني" Thévenet ونوفو Neveu [4].

يظهر أن مفهومي "التورط" و"الالتزام" يتشابهان لكن من حيث العمق وحمولة المعنى يختلفان. "فالتوريط" في العمل يكون بالضبط داخل منصب العمل، واستثمار العامل لا يكون في شيء غير مساره المهني. في حين أن الالتزام التنظيمي، دلالته ومعانيه أبعد من ذلك، فالعامل يشارك أهداف وقيم المؤسسة التي يشتغل فيها، ويستثمر جميع طاقاته من أجل

---

[1] Claude Louche (2007). Op.cit. p.88.

[2] Girandola, F.(2003). Psychologie de la persuasion et de l'engagement. Presses Universitaires de Franche-Comté.

[3] نجد في الكثير من القوامس والمعاجم اللغوية (لسان العرب، تاج العروس، الصحاح في اللغة، المعجم الوسيط..) أن الفعل "ورط" يخذ معاني ودلالات كثيرة، فعلى سبيل المثال لا الحصر، نجد من معانيه: الورطة، الانخراط ... فالفعل تورَّطَ/ تورَّطَ في يتورَّط، تورُّطًا، فهو مُتورِّط، والمفعول مُتورَّط فيه، والتوريط على وزن التفعيل، تورَّطتِ الدَّابَّةُ: وقعت في وحَلٍ أو في مكانٍ لا يُتخلَّص منه.
• تورَّط الشَّخْصُ/ تورَّط الشَّخْصُ في الأمر أوقع نفسه فيه... ومنه فإننا نعتبر أن تورط العامل في نشاط مهني يفرز نوعا من الالتزام تجاه هذا العمل.

[4] Neveu J.P., Thevenet M. (2002), L'implication au travai , éditions Vuibert, Paris. p 21.

المساهمة في تحسين جودة خدماتها و عملية اشتغالها. ويكون العامل جزء مندمج داخل مؤسسة العمل[1]. يظهر إذن أن المفهومين "التورط والالتزام" كلامها عبارة عن منتوج، الأول نحو الشغل ذاته، والثاني نحو مؤسسة العمل. ولأجل هذ السبب نجد أن العديد من الباحثين لا يميزون بين هذين المفهومين في أبحاثهم مادام يتعلق الأمر بمنتوجين هما "التورط" في العمل والالتزام به.

V.1.2. مفهوم الالتزام: المجالات والأنواع

يظهر في الوقت الرهن، أن الدراسة العلمية المحكمة والصارمة للميكانزمات النفسية المرتبطة بظاهرة الالتزام (الأبعاد العاطفية والمعرفية والسلوكية أو الدافعية)، يطبعها الكثير من عدم التوافق و الإجماع في الإنتاجات العلمية، فيما يخص تعريف موحد و اجرائي لهذا المنتوج ومختلف مكوناته. وهذا ما يجعل منه مفهوما يعرف الكثير من التعقيد. ويُرْجِع الباحثون هذا التعقيد الذي يعتري هذا المفهوم إلى سببين رئيسين، فمن جهة يوجد الكثير من (أنواع الالتزام)، ومن جهة أخرى أن هذا المفهوم تم دراسته في سياقات وفضاءات عديدة (المجالات الممكنة للالتزام)[2].

وفي هذا المنظور ميزت الدراسات بين أنواع عديدة من فروع الالتزام، ومنها الالتزام الشخصي، الذي يحيل على ارتباطات الفرد وخياراته لاسيما تلك التي يجد فيها ارتياحا كبيرا، والالتزام الأخلاقي (أو الاجتماعي)، الذي ينبع من القيم الأخلاقية، والشعور بالواجب والمسؤولية الفردية، والالتزام البنيوي الذي يأتي من الشعور بالقيود والالتزام بسبب التكاليف أو العواقب المتوقعة في حالة تعطيل أو توقف الالتزام[3].

وقد اقترح باحثين آخرين نوعا آخر من الالتزام، وهو الالتزام الهوياتي، الذي يشير إلى جميع القوى التي تسمح للفرد باختيار تفاعلاته مع بيئته و التي تعكس هويته في جميع

---

[1] Chedrawi, C. (2007). « L'influence de la formation continue sur l'implication organisationnelle des salariés : un état de l'art ». , Journée Internationale de Management. p 8

[2] Ann Brault-Labbé , (2006). Engagement psychologique et bien-être personnel : présentation d'un modèle tridimensionnel appliqué à l'univers académique. Thèse de doctorat en pschologie, Université de Montréal, Montréal, Canada, p 16

[3] Anne Brault-Labbé, Lise Dubé« "Mieux comprendre l'engagement psychologique : revue théorique et proposition d'un modèle intégratif" », Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale 2009/1 (Numéro 81), p. 115-131, p 118.

مجالات حياته. وهذا النوع من الالتزام من شأنه أن يساعد على الحفاظ على شعور عال من التماسك بين ما يعتبره الفرد (هويته) وممارساته العملية اليومية[1].

بالإضافة إلى أن مجموعة باحثين آخرين ، اهتموا بالالتزام المفرط، والذي يحيل إلى الافراط الشديد في الاستثمار في نشاط في مجال معين. وهذا النوع من الالتزام يعرض الفرد لخطر فقدان التوازن، ويكون هذا النوع من الالتزام مختلف عن الالتزام الشخصي الذي يطبعه الوفاء والرفاهية[2]. وكما أشرنا آنفا إلى ما يجعل مفهوم الالتزام واسع التعقيد، هو تعدد أنواعه (الالتزام الشخصي، الالتزام الهوياتي، الالتزام الاجتماعي، الالتزام الهيكلي، الالتزام المفرط) بالإضافة إلى اختلاف وتنوع مجالات دراسته، والتي يمكن تحديد أربع مجالات كبرى تم فيها تكثيف الأبحاث العلمية حول مفهوم الالتزام، وفي الجدول التالي نبين توزيع هذه المجالات وأهم الباحثين الذين اشتغلوا على مفهوم الالتزام.

جدول 5: مستويات ومجال دراسات مفهوم الالتزام.

الالتزام العلائقي	الالتزام المهني	الالتزام الاكاديمي	الالتزام المرتبط بالأهداف الشخصية
(Adams et Jones, 1997; Agnew, Van Lange, Rusbult, et Langston, 1998; finkel, Rusbult, Kumashiro, et Hannon, 2002; Lund, 1985; Rusbult et al., 1998; Sprecher, 1999; Wieselquist, Rusbult, Foster, et Agnew, 1999)	(Blau, Allison et St-John, 1993; Brown, 1996; Jodoin, 2000; Kobasa, 1982; Lodalil et Kejner, 1965; Mathieu et Zajac, 1990; Mayer et Schoorman, 1998; Meyer et Allen, 1991; Mowday, Steers, et Porter, 1979; Riipinen, 1997; Rusbult et farreli, 1983; Wiener et al., 1987)	(Astin, 1999; fredricks et al., 2004: Kluger & Koslowsky, 1988; Pirot & De Ketele, 2000; Willis, 1993).	(Hollenbeck, Williams, et Klein, 1989; Klein, Wesson, Hollenbeck, et Alge, 1999; Klein et Wright, 1994; Tubbs, 1993).

[1] Peter J. Burke ; Donald C.Reitzes (1991). An identity theory approach to commitment. Social Psychology Quarterly, volume,54, Issue 3, (239-251), p 242

[2] Anne Brault-Labbé, Lise Dubé« "Mieux comprendre l'engagement psychologique : revue théorique et proposition d'un modèle intégratif" », Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale 2009/1 (Numéro 81), p. 115-131, p 118.

ومن أجل تمنيع المفهوم من الوقوع في الخلط الدلالي[1]، فإننا في سياق بحثتنا هذا، لن نتناول مفهوم الالتزام في مختلف مستوياته (العلائقية أو الأكاديمية أو الالتزام المرتبط بالأهداف الشخصية) ، بقدر ما سنعكف على دراسة هذا المفهوم في سياقه المهني، الشيء الذي يتوافق ومنطلقات ومسارات مشروع أطروحتنا، لذلك سنخصص الفقرات الموالية للالتزام المهني أو التنظيمي بصفة عامة.

V.2.2. **المفهوم وتطوره**

يشير مفهوم الإلتزام/الانضباط المهني بشكل عام إلى فكرة تعلق الفرد (العامل) بمؤسسة عمله، هذا التعلق والارتباط الذي يتم ترجمته من خلال المواقف و السلوكات. ويعرف مجموعة من الباحثين الالتزام بكونه: "شيء يتجاوز الولاء السلبي لمؤسسة العمل. وهذا يعني وجود علاقة نشطة مع مؤسسة العمل، يكونوا الأفراد على استعداد لبذل الكثير من أجل المساهمة في رفاه مؤسسة العمل. ولذلك، بالنسبة للملاحظ، يمكن الاستدلال على الإلتزام ليس فقط من تعبيرات ومعتقدات الفرد وآرائه، ولكن أيضا من خلال أفعاله[2] ".

وقد عَرَفَتْ الأبحاث حول الانضباط التنظيمي تطورا ابتداء من العقد السادس من القرن 20. فالكثير من المقاربات تم تطويرها سواء من حيث المرجعيات النظرية أو من حيث الاهداف العملية، وذلك تماشيا مع المجالات العلمية التي اهتمت بموضوع الانضباط المهني، وحاولت سبر أغواره. وفي هذا السياق تم تسجيل أن هذا المفهوم تم معالجته بداية من حيث التصور كمفهوم أحادي البعد، ثم انتقل إلى مفهوم ذو بعدين لتتطور الأبحاث فيما بعد ليصبح مفهوم متعدد الأبعاد والمكونات.

وللاقتراب من هذا المفهوم، والتدقيق العلمي في دلالته ومعانيه، سنحاول تتبعه من خلال مختلف المقاربات التي تناولته، انطلاقا من المقاربة التي اعتبرته مفهوم أحادي البعد، ثم مفهوم ذو بعدين (المقاربة الأخلاقية والعاطفية)، لينظر بعد ذلك إلى هذا المفهوم من باعتباره مفهوم ثلاثي الأبعاد.

---

[1] التعبير للدكتور حميد بودار، أستاذ باحث في علم النفس الاجتماعي بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط.

[2] Mowday, R.T., Porter, L.W et Steers, R.M. (1982). Employee-Organisation Linkages: The Psychology of Commitment, Absenteeism and Turnover. New York: Academic Press. p 225

V.1.2.2. **نظرية التبادل**

أول نظرية كلاسيكية تناولت موضوع الالتزام التنظيمي هي نظرية التبادل، والتي عرفت تحت اسم نظرية "side-bets".وقد طورها السوسيولوجي الأمريكي Howard Becker[1] (1960)، وقد بقيت هذه النظرية ذائعة الصيت إلى سنة 1980. ويشير مفهوم "side-bets"، إلى كل جهد واستثمار يقوم به الفرد. ويقدم "بيكر" الانضباط التنظيمي باعتباره خطة سلوكية يتبناها الفرد وفقا لتفكير منطقي. هذا الخيار العقلاني غالبا ما يكون مرتبطا بمنافع خارجية[2]. ومقاربة بيكر هاته مرتبطة بنظرية "التنافر المعرفي"، فالالتزام في سياق هذه النظرية يقتضي استمرارا سلوكيا مرتبطا بضرورة شعور الفرد بتماسك افكاره ومعتقداه ومسارات اختياراته[3].

ولذلك يكون الالتزام التنظيمي هو نتيجة حكم معرفي، يقوم به الفرد حينما يكون هناك تغييرا في العمل. فالكلفة الاقتصادية والنفسية والاجتماعية في العمل، مثل استثمار الجهد والزمن، والسلامة، والعلاقات المهنية بين زملاء العمل، والمعارف المكتسبة من طرف رب العمل، كل هذا يكون موضوع تقييم ذهني من طرف العامل. هذا الأخير يبقى (يمكث) داخل مؤسسة العمل، عندما يدرك أن الكلفة التي يخولها عقد العمل مع المؤسسة هي جد مريحة. وهذا يجعل من الصعب على العامل مغادرة المؤسسة التي يشتغل بها[4]. وعلى هذا الأساس ترى هذه المقاربة، أن الالتزام التنظيمي كظاهرة بنيوية تقوم على أساس علاقة تبادلية ما بين العامل والتنظيم الذي يشتغل فيه.

---

[1] «Howard Becker est un sociologue Américain, fait des travaux (s'inscrivent dans le paradigme développé par l'Ecole de Chicago) sur les groupent adoptent des comportements déviants, selon Becker « la notion de l'engagement renvoie au processus par lequel divers types d'intérêt sont progressivement investis dans l'adoption de certaines *lignes de conduites* avec lesquelles ils (les types d'intérêts) ne semblent pas avoir de rapport directs ».

[2] Becker Howard (1960). Note on concept of commitment, American journal of sociology,66, p.32-42.

[3] Ann Brault-Labbé (2006). Engagement psychologique et bien-être personnel : présentation d'un modèle tridimensionnel appliqué à l'univers académique. Thèse de doctorat en psychologie, Université de Montréal, Montréal, Canada, p.17.

[4] Becker Howard (1960). op.cit. p.32-42.

V.2.2.2. **المقاربة العاطفية**

تعتبر المقاربة العاطفية لمفهوم الالتزام التنظيمي، هي المقاربة الثانية في نفس الفترة من العقد السادس من القرن العشرين. ظهرت ارهاصات هذه الرؤية بالضبط مع أعمال Kanter[1](1968). وتعتبر المقاربة العاطفية أن الالتزام التنظيمي هو بمثابة ارادة الفاعلين الاجتماعيين في بذل المجهود اللازم من أجل إنجاح مؤسسة العمل والحفاظ عل ى الوفاء لها. ويؤكد Lee (1971) هذا التعريف، إذ يذهب إلى أن الالتزام التنظيمي يتضح من خلال مشاعر الانتماء والوفاء التي يشعر بها الفرد اتجاه مؤسسة عمله.

وهكذا، فإذا كانت نظرية التبادل اعتبرت الالتزام التنظيمي يكون وفقا للكلفة المرتبطة بمغادرة العامل للتنظيم الذي يشتغل فيه، فإن المقاربة العاطفية تؤكد أن الالتزام التنظيمي ينظر إليه كتعلق سيكولوجي بين مؤسسة العمل والعامل[2]. وقد جعلت هذه المقاربة الجانب العاطفي للعلاقة بين العامل ومؤسسة عمله في صلب رؤيتها. و يؤكد Buchanan (1974) أن الالتزام التنظيمي يحوي ثلاث عناصر وهي : التطابق والانخراط والوفاء[3]. وحسب هذا الباحث. فالتطابق يترجم من خلال الرابطة السيكولوجية القائمة بين العامل ومؤسسة عمله، فالتوريط يشير إلى الانغماس والاستغراق الكلي في أنشطة عمل المؤسسة. فالفرد يقوم بتبني أهداف وقيم المؤسسة، باعتبارها قيم متناسقة مع أهدافه وانتظاراته. ويترتب عن هذا الوفاء أو الاخلاص الذين يمثلان مشاعر المحبة أو التعلق القوي بمؤسسة العمل[4]. و في سياق تطور الأبحاث حول الالتزام التنظيمي ، اعتبر بعض الباحثين[5] أن للالتزام التنظيمي ثلاث مميزات وهي:

1- اعتقاد وقبول بأهداف وقيم مؤسسة العمل.

---

[1] Rosabeth Moss Kanter (1968). Commitment and Social Organization: A Study of Commitment Mechanisms in Utopian Communities, American Sociological Review Vol. 33, No. 4, pp.499-517.

[2] Charles O'Reilly III and Jennifer Chatman (1986).Organizational Commitment and Psychological Attachment: The Effects of Compliance, Identification, and Internalization on Prosocial Behavior. Journal of Applied Psychology, Vol. 71, No. 3, pp.492-499.

[3] Buchanan, Bruce. (1974). Building organizational commitment : The socialization of managers in work organizations. Administrative Science Quarterly, 19: pp.533-546.

[4] Ibid.,

[5] Mowday, R., Porter, L. and Steers, R. (1982) Employee—Organization Linkages: The Psychology of Commitment, Absenteeism, and Turnover. Academic Press, New York. pp.1-17.

2- ارادة في بذل مجهود لخدمة مؤسسة العمل.

3- رغبة قوية في البقاء في مؤسسة العمل.

هؤلاء الباحثون ينظرون إلى الالتزام التنظيمي باعتباره موقف أحادي البعد والذي يتطور تدريجيا على المدى البعيد، حينما يتملك الفرد مميزات التنظيم، أي يكون هناك توافق بين قيم وأهداف العامل والمؤسسة التي يشتغل بها، وحين ذاك يصبح العامل ملتزما التزاما عاطفيا اتجاه مؤسسة عمله.من بين الدراسات الأولى التي اهتمت بالالتزام الأخلاقي نجد دراسة الباحث Kidron، هذا الباحث أعاد إنتاج أبحاث كل من Dubin و Champoux و Porte ، حول مركز اهتمامات العاملين والالتزام التنظيمي، واعتبر أن الجميع تطرق إلى الأخلاق البرتستانتية الويبيرية (نسبة إلى ويبير Weber 1958).

وقد ظهر أن الفرد العامل الذي يكون لديه مستوى أخلاقي بروتستانتي، يظهر التزام تنظيمي جد مرتفع مقارنة مع من يملك مستوى أدنى من التربية البروتستانتية. في هذا البحث الأخلاق البروتستانتية ينظر اليها كمبدأ في الحياة يعتبر العمل بمثابة قيمة أخلاقية. الفرد الذي يتنبى الرؤية الأخلاقية البروتستانتية ينضبط من خلال التشبث بعمله لأنه يعتبر العمل بمثابة هدف وقيمة أخلاقية في الحياة[1].

V.3.2.2. المقاربة متعددة الأبعاد

ان غياب اجماع فيما يتعلق بالتعريفات لمفهوم الالتزام التنظيمي في الأبحاث العلمية كان من نتائجه تطوير مقاربة متعددة الأبعاد لهذا المفهوم. فالنموذج النظري للباحثان Meyer et Allen (1991)، أدمج تيارات كبرى فيما يخص موضوع الالتزام التنظيمي، (المقاربة العاطفية والمقاربة التبادلية)، وينظر اليه باعتباره النموذج النظري الراهن الأكثر استعمالا والأكثر شمولا في سياق الأبحاث في موضوع الالتزام التنظيمي. فهذان الباحثان يريا أن المقاربة الثلاثية الأبعاد للالتزام التنظيمي ستمدنا بنتائج فعالة وفهم عميق للعلاقة التي تربط بين العامل والتنظيم الذي يشتغل فيه[2].

[1] Aryeh Kidron (1978) Work Values and Organizational Commitment, June 1, 21(2), pp.239-247.

[2] Pascal Paillé, « Engagement organisationnel et modes d'identification. Dimensions conceptuelle et empirique », Bulletin de psychologie 2005/6 (Numéro 480), 713-718. p.713.

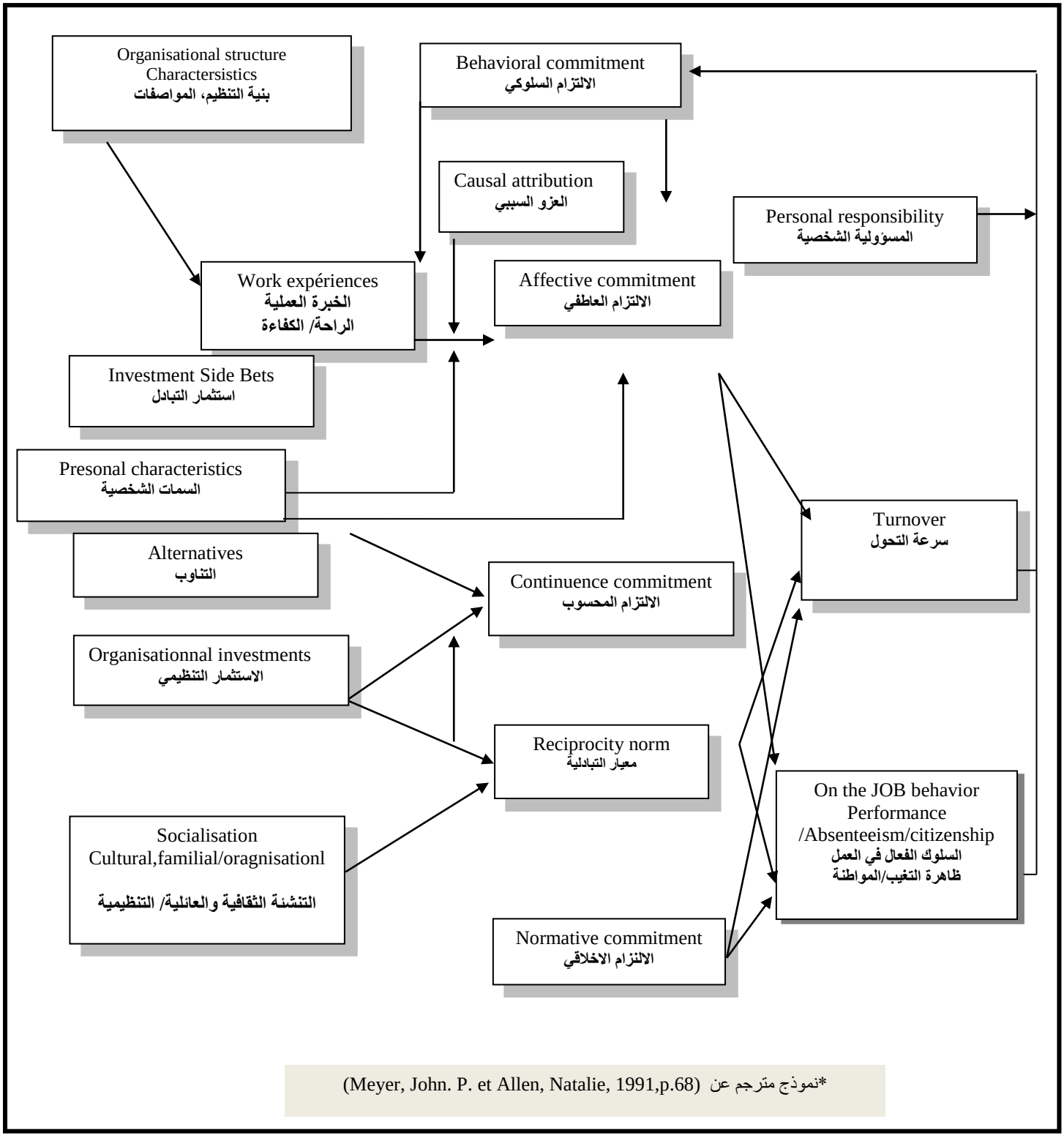
وبنا كل من "الين" Allen و "مايير" Meyer نموذجا نظريا مستحضرين ثلاثة أبعاد أساسية، تفسر العلاقة التي تربط بين العامل والمؤسسة التي يشتغل فيها. فالالتزام التنظيمي يتكون عند حضور الإرادة والرغبة في العمل لدى العامل want to do so، وهذا ما يترجم بالالتزام التنظيمي العاطفي، في حين البعد الثاني يتمثل في حاجة العامل إلى مؤسسة العمل، ويشير هذا إلى الالتزام المحسوب أو المستمر need to do، أو عندما يحس العامل بمسؤوليته الأخلاقية تجاه مؤسسة العمل الشيء الذي يجبره عليه البقاء فيها "ought to ". وهكذا يتأرجح مستوى ارتباط العامل بمؤسسته حسب نوعية الالتزام التنظيمي، عاطفيا أو محسوبا أو أخلاقيا[1]. وتم تعريف الالتزام بمثابة «القوة التي تلزم الفرد سلوكيا بالفعل وتربطه ارتباطا وثيقا بتحقيق أهدافه[2]».

وهكذا فإن ما تقدم ذكره من معارف وأفكار حول الالتزام التنظيمي كمفهوم متعدد الأبعاد، باعتبار مكوناته العاطفية والحسابية والأخلاقية، فإنه يمكن اعتباره سلوكا قابلا للملاحظة والقياس ومن خلاله يمكن تمييز السلوك المنتج والسلوك غير المنتج داخل التنظيمات. ولكونه سلوكا يتمظهر من خلال صيغ مختلفة فإن الشكل(02) يلخص سيرروات انتاجه والعناصر والمحددات الشخصية المرتبطة أبعاد الالتزام التنظيمي الثلاث (الالتزام العاطفي والالتزام المحسوب والالتزام الأخلاقي.

[1] Meyer, John. P., et Natalie 1. Allen. 1997. «Commitment in the Workplace: Theory, Research andApplication». Thousand Oaks: Sage, p.11.

[2] Stephen Jaros, Meyer and Allen Model of Organizational, Commitment: Measurement Issues, Journal of Organizational Behavior, Vol. VI, No. 4, 2007, p.8.

شكل8 : وصف تخطيطي لمكونات وسيرورات الالتزام التنظيمي*.



*نموذج مترجم عن (Meyer, John. P. et Allen, Natalie, 1991,p.68)

أ. الالتزام العاطفي

يُعرف الالتزام التنظيمي باعتباره التعلق العاطفي الذي يدفع الفرد العامل إلى التطابق مع مؤسسة عمله Porter et al; 1974، وحسب هذا الباحث كما أسلفنا سابقا، فالالتزام التنظيمي العاطفي يرتبط بثلاث عوامل سلوكية عند الفرد العامل، وهي أولا التطابق والثاني هو رغبة البقاء داحل مؤسسة العمل والثالث الارادة في بذل مجهود وجعل كفاءاته رهن إشارة مؤسسة العمل. ويؤكد Porter، أنه عندما تحضر هذه العناصر الثلاث مجتمعة نتحدث عن الالتزام العاطفي عند الفرد العامل لأن كل أركان الانخراط في العمل تم توفرها.

بالنسبة للباحثان Meyer و Allen (1990)، يعتبران أن الالتزام التنظيمي العاطفي يقوى ويحصن وفاء الأفراد العاملين ويرفع الإحساس بالانتماء لمؤسسة العمل. هكذا، يسمح البعد العاطفي للالتزام التنظيمي للعاملين بتبني مواقف ايجابية اتجاه التنظيم الذي يعملون فيه(Porter, Steers et Mowday; 1994) سواء تعلق الأمر بمؤسسة أو مقاولة أو إدارة أو هيئة....

إذن يتعلق الالتزام العاطفي بارتباط العامل بمؤسسته أو المقاولة التي تشغله، باعتبارها كبيت ثان له. ويعبر هذا البعد من أبعاد الالتزام عن الارتباط الوجداني بالمؤسسة ويتأثر بمدى تمثل الفرد الخصائص والمواصفات المميزة لعمله، من استقلالية واكتساب المهارات، وطبيعة علاقته بمرؤوسيه، كما يتأثر بدرجة احساس العامل بالبيئة التنظيمية التي يعمل فيها، والتي تسمح له بالمشاركة الفعالة فيما يخص تدبير شؤون مؤسسة عمله من اتخاذ القرارات، سواء فيما يتعلق بالعمل أو ما يخصه هو.

وباختصار الالتزام العاطفي يشير إلى التطابق والتعلق العاطفي بمؤسسة العمل. هذا النوع من الالتزام التنظيمي يهم بالأساس ارادة الفرد في لانخراط والتطابق مع أهداف وقيم مؤسسة العمل. الفرد المنضبط عاطفيا، يتطابق، ينخرط ويعتبر المؤسسة كمنزل ثان بالنسبة له، ويشعر بالانتماء الكلي إلى مؤسسة عمله.

ب. الالتزام المحسوب

يعتبر الباحثان آلين و مايير 1990، أن الالتزام التنظيمي المحسوب هو المكون الثاني من مكونات الالتزام التنظيمي. وينتج هذا البعد من أبعاد الالتزام عندما يستمر الفرد العامل

في عمله، لأن كلفة مغادرته أكثر من الحصول على عمل جديد في مؤسسة أخرى. ويكون الالتزام التنظيمي أيضا عندما تكون فرص الفرد في البحث عن عمل بديل أو افضل جد محدودة. ونجد جذور هذا المكون من مكونات الالتزام التنظيمي في مقاربة "بيكر Becker" حول نظرية التبادل، هذه النظرية تشير إلى أن الفرد العامل يُظهر نوعا من التعلق بمؤسسة العمل بناء على المصلحة التي سيجنيها من الانتماء إلى المؤسسة. هذه المكاسب هي بمثابة رابط وسبب بقائه في مؤسسة العمل. وحين مغادرة التنظيم فإنه سيفقد هذه الفوائد والمكاسب.

وتعرف هذه النظرية أيضا تحت اسم المقاربة التبادلية. Hrebiniack et Alluto (1973)، هذين الباحثين ينظرون إلى الالتزام التنظيمي كعملية تبادلية بين العامل ومؤسسة عمله. يكون التزام الفرد العامل مرتفعا أو منخفضا بناء على الرؤية التبادلية بين العامل والتنظيم، مرتفعا في حالة عنصر التبادل كان ايجابيا ومنخفضا في حالة كان التبادل سلبيا.

وقد استثمر الباحثان هذه الدراسات السابقة Meyer et Allen (1990)، لتفسير هذا البعد من أبعاد الالتزام التنظيمي. وقد لاحظا في أبحاثهم أن الالتزام التنظيمي المحسوب مرتبطا ارتباطا قويا بالخوف من فقدان زملاء العمل و بيئة العمل التي يسود فيها التعاون، وأيضا الاستفادة من نظام التقاعد[1].

وتتحدد درجة التزام الفرد في هذا النوع من الالتزام بالقيمة النفعية الاستثمارية التي يمكن أن يحققها الفرد لو بقي في المؤسسة، مقابل ما سيفقده لو قرر الالتحاق بمؤسسة أخرى. وفي هذا السياق يلاحظ أن تقييم العامل لأهمية بقائه في مؤسسته يتأثر بالخبرة والتقدم في العمر، وقيمة العلاقات الشخصية مع زملاء العمل.

ج. الالتزام المعياري (الأخلاقي)

الالتزام التنظيمي المعياري هو المكون الثالث من مكونات الالتزام التنظيمي حسب ألين ومايير (1990)، ويكون هذا النوع من الالتزام عندما يُلزم الفرد نفسه خدمة مؤسسته نتيجة ظروف ضاغطة خارجية. وتكون هذه الظروف الضاغطة في مختلف الوضعيات المهنية. فعلى سبيل المثال لا الحصر، فالعامل يبقى في مؤسسته كونها تمول دراسته، أو أنه

[1] Meyer, John. P., Allen, Natalie. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. Human resource management review, volume 1, November 1. The University of Western Ontario, Department of Psychology, London, pp.61-89.

يحس أن مؤسسته لها دين عليه. لذلك فالجانب المتعلق بالأخلاق هو عامل جد مهم حين الحديث عن الالتزام التنظيمي المعياري.

وهذا النوع من الالتزام يحس فيه العامل بمسؤوليته الأخلاقية تجاه المؤسسة التي يعمل فيها والبقاء فيها. وغالبا ما يكون المصدر الأساسي لهذا الإحساس نابعا من القيم وتنشئة الفرد قبل التحاقه بمؤسسة عمله؛ أي من الأسرة والتطبيع الاجتماعي، أو عقب انخراطه في سياقات العمل وذلك من التطبيع التنظيمي، ومن ثَم يكون سلوك الفرد تبعا لما يشعر به، ولما يعتقد أنه أخلاقي. ويلخص الجدول (06) تعاريف الالتزام التنظيمي بمكوناته العاطفية والحسابية والأخلاقية[1].

جدول 6: تعاريف مكونات الالتزام الثلاث حسب أهم الباحثين في مجال التنظيمات*.

الالتزام العاطفي	
الباحث	**التعريف**
Kanter, 1968, p. 507	التعلق العاطفي والوجداني للفرد بجماعة انتمائه.
Sheldon, 1971, p. 143	اتجاه أو توجه نحو التنظيم الذي يرتبط به الفرد، أو ارتباط هوية الشخص بالتنظيم الذي ينتمي إليه.
Hall, Schneideret Nygren,1970, pp. 176-177	السيرورة التي تكون بها أهداف الاشخاص والتنظيم هي نفسها شئيا فشئيا.
Buchanan, 1974, p. 533	ارتباط تقليدي وعاطفي بأهداف المنظمة وقيمها ، بغض النظر عن أهميتها بالنسبة للفرد العامل.
Mowday, Porter et Steers, 1982,p. 27	قوة مرتبطة بإعطاء هوية للفرد وانخراطه بشكل فعال داخل مؤسسة عمل معينة.
الالتزام المحسوب	
Kanter, 1968,p. 504	هو الفائدة المرتبطة بالاستمرار في مؤسسة العمل مقابل التكلفة المرتبطة بمغادرتها.
Becker, 1960, p. 32	يظهر الالتزام إلى حيز الوجود عندما يقوم شخص ما، من خلال رهان جانبي ، بربط المصالح الخارجية بخط ثابت من النشاط.
Hrebiniak et Alutto, 1972, p. 556	ظاهرة بنيوية تحدث للفرد.
الالتزام الأخلاقي	
Wiener et Gechman, 1977,p. 48	سلوك مقبول اجتماعيا ويتجاوز الانتظارات الرسمية أو المعيارية المرتبطة بأهداف الالتزام.
Wiener, 1982, p. 421	مجموع الضغوط الداخلية التي تدفع إلى الفرد الانخراط لتحقيق أهداف ومصالح مؤسسة العمل.
Marsh et Mannari, p. 59	يعتبر الشخص العامل أنه من الجيد والأخلاقي أن يبقى في مؤسسة العمل ، بصرف النظر عن امكانية الترقي أو الرضا خلال سنوات العمل.

[1] Meyer, J. P. et Allen, N. J., 1997, Commitment in the workplace: Theory, research, and application, SAGE Publication Inc., p.12.

ارتباطا بما بسطناه سابقا، تكون المقاربة المتعددة الأبعاد فيما يخص التناول النظري و التقعيد التطبيقي لمفهوم الالتزام أو الانضباط المهني هي المقاربة الأكثر حضورا في مجال الدراسات السيكولوجية، حيث أفضت هذه المقاربة إلى نموذج نظري إجرائي يعتبر أن الالتزام مفهوما متعدد الأبعاد، باعتبار كونه منتوجا قابلا للملاحظة والقياس، فالسلوك المهني للعامل "الموظف" يمكن أن يأخذ بعدا عاطفيا من خلال التعلق الكلي بمؤسسة العمل و الارتباط العاطفي بالمهنة أو بعدا حسابيا من حيث نظرة العامل إلى المنفعة التي يمكن أن تحققها له مؤسسة العمل فكلما كانت المنفعة المنتظرة كبيرة كلما زاد الالتزام و كلما نقصت المنفعة قل الالتزام، أو بعدا أخلاقيا حيث ما يربط الموظف (العامل) بمؤسسته هو شعور بمسؤوليته الأخلاقية اتجاه عمله.

وعلى هذا الأساس تكون المقاربة متعددة الأبعاد لمفهوم الالتزام، هي الأكثر تطورا في حقل الدراسات النفسية والتطبيقية في مجال التنظيمات، وهي المقاربة التي نراها الأنسب وطبيعة ما نروم تناوله بالبحث والتحليل وما نسعى إلى قياس تمظهراته لدى مجتمع البحث، حيث أننا سنتناول في الجانب المنهجي سلم قياس أبعاد الالتزام الثلاث (العاطفية والحسابية والأخلاقية)، كما بناه آلين وماييرAllen et Meyer، وسنقوم بتطبيقه على عينة البحث لرصد تمظهرات الالتزام لدى العينة المستهدفة.

V.3. آليات الالتزام المهني حسب النظم التشريعية والوسائل القانونية

بعد أن أسسنا لمفهوم الالتزام في بعده النفسي والوقوف عند مكوناته العاطفية والحسابية والأخلاقية، سنعرض في الفقرات الاتية آليات الانضباط كما نص عليها المشرع المغربي في القانون الأساسي للوظيفة العمومية ومختلف المرجعيات القانونية من مراسيم ومذكرات ومنشورات، وسنتوقف عند تحليل هذه الآليات وهل راعت الجوانب السيكوسوسيولوجية لشخصية الفاعل التربوي بوزارة التربية الوطنية فيما يخص بناء قواعد الانضباط المهني لمهنة التدريس.

V.1.3. البعد الانضباطي في قانون الوظيفة العمومية

كما هو الشأن لباقي موظفي الدولة يخضع الفاعلون التربويون للقانون الأساسي للوظيفة العمومية وكذلك الخاص لموظفي وزارة التربية الوطنية، لكن في تراتبية القوانين فإن

القانون الأساسي للوظيفية العمومية يسمو على القانون الخاص لموظفي وزارة التربية الوطنية، لأن الأول يحتوي القواعد الكبرى والضوابط التشريعية والمساطر القانونية التي تحكم حياة الفاعل التربوي الإدارية. وفي هذا الصدد سنحاول الاقتراب من ما نص عليه المشرع في مدونة القانون الاساسي للوظيفة العمومية فيما يخص آليات الالتزام ومحدداته المرجعية.

ان القراء المتأنية والفاحصة للقانون الأساسي للوظيفة العمومية فيما يخص آليات التزام الفاعل التربوي بكون اعتباره موظفا منخرطا في سياق الوظيفة العمومية، نجد أن المشرع قد حصر الالتزام في الغياب عن العمل. وقد حدد لذلك عقوبات زجرية منصوص عليها في الفصل 75 مكرر من النظام الأساسي للوظيفة العمومية.

وفي هذا الإطار وجب التنبيه إلى التمييز بين الغياب عن العمل بصفة غير مشروعة والغياب عن العمل بموجب مبرر أو ترخيص قانوني. فالحالة الأولى هي التي ينظمها منطوق الفصل 75 مكرر من القانون الأساسي للوظيفة العمومية، لأن الغياب بصفة غير مشروعة عن العمل هو بمثابة ترك للوظيفة الذي يترتب عنه العزل عن العمل. لذلك سنحاول استجلاء ظاهرة الغياب بصفة عامة والتي اعتبرها المشرع إخلالا بالالتزام والانضباط في العمل، لذلك سنتوقف بالتحليل عند مضامين مجموعة من المراسلات والمذكرات في هذا الشأن.

المنشور رقم 04 بتاريخ 19 ماي 2003، بشأن التغيب عن العمل بصفة غير مشروعة[1]، الذي نص على التصدي إلى ظاهرة التغيب عن العمل، وذكر بالضوابط الأساسية التي ينبغي الالتزام بها على مستوى تدبير ملفات التغيب عن العمل بصفة غير مشروعة، والمتمثلة في مسطرتين هما الاقتطاع من الأجور أو مسطرة ترك الوظيفة وقد بين المنشور الاجراءات القانونية المتبعة في كل منهما بهدف التصدي لظاهرة الغياب عن العمل والتقليل من المنازعات التي تترتب عن هذه الظاهرة بين الإدارة والموظفين، ويخلص المنشور إلى أن " التزام مختلف مصالح تدبير الموارد البشرية بالضوابط التي حددها المنشور في مجال

[1] منشور رقم 04 بتاريخ 19 ماي 2003 من السيد الوزير المكلف بتحديث القطاعات العامة إلى السيد وزير الدولة والسيدات والسادة الوزراء وكتاب الدولة

التعامل مع حالات التغيب غير المشروع عن العمل، لمن شأنه الاسهام في احتواء هذه الظاهرة من جهة، والتقليص من عدد المنازعات المرتبطة بهذا الموضوع من جهة أخرى".

المنشور رقم 90x268 بتاريخ 27 يونيو 2005، بشأن التغيب عن العمل بصفة غير مشروعة[1]، حيث نصت رسالته على تعميم منشور الوزير الأول رقم 08/2005 بتاريخ 11 ماي 2005 على جميع الوحدات التنظيمية الجهوية والاقليمية والمحلية من أجل التصدي لظاهرة التغيبات عن العمل بصفة غير مشروعة. والمنشور رقم 140361 بتاريخ 1 ديسمبر 2005، بشأن التغيب عن العمل بصفة غير مشروعة[2] والذي نص على تفعيل الاجراءات الآتية:

- ربط أداء أجور موظفي والاعوان الإدارة بمدى التزامهم بالقيام الفعلي بالمهام المنوطة بهم.
- وضع سجل مركزي للموظفين والاعوان يهدف إلى ضبط أعداد الموظفين الذين يزاولون عملهم بصفة منتظمة.
- زجر المتغيبين عن العمل بصفة غير مشروعة بتفعيل مختلف الاليات القانونية والتنظيمية الجاري بها العمل .

وللتصدي لظاهرة الغياب تنص القوانين الجاري بها العمل[3] إلى مجموعة من الإجراءات التنظيمية و المساطر الإدارية نذكر منها:

- إحداث خلية تعمل على تتبع غياب جميع الأطر والعاملين بالمؤسسات العمومية .
- توحيد و تعميم سجل لتتبع مواظبة الموظفين بالمؤسسات.
- إنجاز تقرير يومي يرصد التغيبات غير المبررة و الذي يجب فيه إخبار مؤسسة العمل في أجل لا يتعدى 48 ساعة بالوسط الحضري و 72 ساعة في الوسط القروي.
- إنجاز تقرير أسبوعي يرصد غياب الموظفين غير المبررة خلال الأسبوع.

[1] منشور رقم x26890 بتاريخ 27 يونيو 2005 إلى السيدة والسادة مدير الإدارة المركزية ومديرة ومديري الاكاديمية الجهوية للتربية والتكوين ومديري المدارس العليا للأساتذة ومدير مركز التوجيه والتخطيط التربوي ومدير مركز تكوين مفتشي التعليم.

[2] منشور رقم 140361 بتاريخ 1 ديسمبر 2005 إلى السيدين المفتشين العامين إلى السيدة والسادة مديرة ومديري الإدارة المركزية إلى السيدة والسادة مديرة ومديري الاكاديميات الجهوية للتربية والتكوين السادة مديري المدارس العليا للأساتذة

[3] الظهير الشريف رقم 008.58.1 بتاريخ 24 فبراير 1958 بمثابة النظام العام العمومية كما تتميمه و تغييره.

- تخصيص سبورة داخل المؤسسة لتسجيل أسماء المتغيبين عن العمل ومدة التغيب والأسباب.

إضافة إلى هذه الإجراءات ومن أجل التصدي لهذه الظاهرة أقدمت وزارة التربية الوطنية على نشر لوائح المتغيبين من فئة المدرسين لشهر شتنبر 2017 للرأي العام[1] ، في إطار ما أسمته ب "الشفافية" لردع المتقاعسين، غير أن الوزارة توقفت عن نشر تلك اللوائح نظر لانتقادات واسعة لهذا الإجراء من طرف المؤسسات النقابية التي اعتبرته نوعا من التشهير و التقليل من شأن المدرسين وتجاهل الإكراهات الموضوعية التي تواجههم و تبخيس مجهوداتهم.

وهكذا يتضح أن الإجراءات الزجرية و المساطر القانونية[2] لوحدها لا تكفي للتصدي لظاهرة الغياب وهذا مؤشر آخر على أنه لابد من حضور مقاربات أخرى إلى جانب التشريعات القانونية و الإجراءات المسطرية، مادامت ظاهرة الغياب عن العمل مستمرة و التفكير في إجراءات ردعية لها غير متوقفة.

إن الإجراءات المسطرية و القوانين الجاري بها العمل و التي تهدف إلى تعزيز الانضباط المهني لدى فئة المدرسين ليست كافية للرفع من أدائهم المهني وإنما هي إجراءات زجرية للمتهاونين في العمل و غير المنضبطين، غير أن هذا الأمر يؤدي إلى ظاهرة أخرى و هي الحضور بدون إنتاجية présentéisme، وهو "سلوك الحضور، فعلى الرغم من مشاكل الصحة الجسدية أو النفسية التي تتطلب الغياب، يصر الفرد العامل على الذهاب إلى العمل[3]". وهو ما فكر فيه المشرع ووضع له آليات أخرى، و هو الدور المنوط بهيئة المراقبة المتمثلة في عمل هيئة المفتشين وهو الأمر الذي يملي علينا، الإشارة إلى الدور الذي يلعبه المفتش فيما يخص مراقبة درجات الانضباط المهني لفئة الفاعلين التربويين بوزارة التربية الوطنية.

[1] بلاغ صحفي لوزارة التربية الوطنية أكتوبر 2017.

[2] المذكرة رقم 134 الصادرة في 26 يونيو 2010.

[3] Eric Gosselin et Martin Lauzier (2011).Le Présentéisme, lorsque la présence n'est pas garante de la performance,Lavoisier, n° 211, p.16.

V.2.3. هيأة المراقبة التربوية و دورها في تعزيز البعد الانضباطي:

ينص النظام الأساسي الخاص بموظفي وزارة التربية الوطنية إلى أن المفتش التربوي، بالإضافة إلى مراقبة و تنسيق أعمال أطر التأطير و المراقبة التربوية على صعيد مؤسسات التعليم و مراكز التكوين، وإعداد البرامج و المناهج و القيام بأنشطة البحث[1].هذه المهام يشترك فيها مفتشو التعليم الابتدائي و الثانوي .

ونلاحظ أن المشرع أوكل إلى هيئة التفتيش التربوية عملية المراقبة التربوية على صعيد المؤسسات العمومية من خلال الزيارات الصفية التي يقوم بها المفتش التربوي و التقارير التفتيشية التي ينجزها و التكوينات الدورية التي يسطرها، غير أن المشرع لم يحدد مبادئ واضحة لطبيعة العلاقة بين المفتش والمدرسين بشكل يساهم في تعلق المدرسين بمهنتهم و التزامهم العاطفي اتجاه مهنة التربية و التعليم و يمهد للتأسيس لهوية مهنية ايجابية للفاعلين التربويين بوزارة التربية و التعليم.

غير أن عملية المراقبة التربوية هذه لا تتم بشكل دوري ومستمر، حيث إن المفتش يقوم بزيارات مفاجئة ومحدودة خلال السنة أو منقطعة خلال سنة أو سنتين أو أكثر حسب المجالات و الأسلاك و التخصصات، بالإضافة إلى أن البرامج التكوينية غير معممة، وهذا يجعل من عملية المراقبة التربوية رغم أهميتها تدخل هي الاخرى في الجانب القانوني و تحكمها التشريعات المسطرية، هذا فضلا على أن عملية المراقبة و دور المفتشين يبقى مبنيا على نظام التنقيط و تطور حياة المدرسين الإدارية فيما يخص ترقيتهم في الرتبة و الدرجة.

إن هذا الأمر يستدعي البحث في الجوانب الأخلاقية للانضباط المهني في منظومة القوانين المؤطرة لعمل الفاعل التربوي، فمسار تناولنا لآليات الانضباط والالتزام في الوظيفة العمومية ومنظومة القوانين و التشريعات الجاري بها العمل و دور هيئة المراقبة التربوية في تتبع عمل المدرسين كان من جانب مهني أي مرتبط بالقوانين و التشريعات التي يجب الانضباط لها والعمل وفقها، غير أن هذا الأمر غير كافي مادامت هناك ظواهر سلوكية مستمرة كالغياب عن العمل و ضعف المردودية، الشيء الذي يدفعنا إلى البحث عن القيم التي تؤسس للانضباط الأخلاقي في العمل.

[1] النظام الخاص بموظفي وزارة التربية الوطنية 2014، الصفحات 4-6-7.

V.3.3. البعد الأخلاقي في نظام الوظيفة العمومية

تشير الأخلاق إلى مجموع معتقدات الفرد الشخصية حول سلوكاته أو تحيل إلى العمل الذي يقوم به فرد أو القرار الذي يتخذه وما إن كان هذا القرار أو السلوك صحيحا أو يجانب الصواب. وكذلك تمثل الأخلاق مجموع القيم التي توجه منظومة المعايير والعادات والتقاليد التي تحكم سلوك أفراد المجتمع.

ويشير النظام الأساسي للوظيفة العمومية الذي ينخرط في سياقاته الفاعل التربوي بوزارة التربية الوطنية في الفصل 21 منه، أنه من بين شروط التعيين في احدى الوظائف العمومية أن يكون الشخص متمتعا بالحقوق الوطنية وذا مروءة، حيث يشمل هذا المصطلح الأخير في معناه العام مبادئ حسن السلوك والسيرة الحسنة والتحلي بالمثل الأخلاقية العليا، وهذا يقصي من الوظيفة العمومية كل الأشخاص من ذوي السوابق العدلية وكل من قد سبق له الإخلال بالضوابط الأخلاقية العامة. فآليات الانضباط الأخلاقي في نظام الوظيفة العمومية تنص على التزام الموظف بالأسس والمبادئ واحترام القواعد الأخلاقية للعمل الذي يقوم به والدور الموكل إليه.

ويحيل الميثاق الوطني للتربية والتكوين وتقارير المجلس الأعلى للتربية عن حال منظومة التربية والتعليم وكذا الكتاب الأبيض[1] إلى القيم الكبرى التي ينبغي أن تتوفر في المدرسين والتي وجب التشبع بها، والتي تنصب على تأسيس علاقة ايجابية مع الجسم التربوي ومع المتعلمين بالدرجة الأولى واحترام حقوقهم، وإقامة جسر تواصل مع أولياء المتعلمين وتقدير آرائهم وتكريس سلوك المواطنة الحقة، وقيم الديمقراطية وحقوق الإنسان والاخلاص والتحلي بالضمير المهني والمروءة والحلم والتضحية والتواضع والقدوة الحسنة وتنمية روح التواصل والتعاون وإشاعة ثقافة الاحترام والتشبع بالقيم الدينية والوطنية.

وهكذا تكون التمثلات الايجابية لآليات الانضباط المهني والأخلاقي من شأنها أن تساهم في بناء مرجعيات مهنية وأخلاقية لهوية الفاعل التربوي المهنية، حيث إن هناك تلازم دلالي عميق ما بين التمثلات والهُوية ، إذ أن تصورات شروط ومبادئ وقواعد وواقع مهنة

[1] الميثاق الوطني للتربية والتكوين(1999) هو بمثابة الوثيقة الدستورية المرجعية للمنظومة التربوية.

التدريس يمثل منطق تأسيس وتشكل وتطور الهُوية المهنية للفاعل التربوية الأول في قطاع التربية والتكوين.

V.4. خلاصة الفصل الخامس

استثمار لما أسلفنا تناوله في الفصل الخامس نلاحظ أن المقاربة السيكولوجية تختلف جذريا عن المقاربة القانونية التشريعية فإذا كانت الأولى تركز على التفكير في الكيفية التي تجعل العامل ينخرط بشكل ايجابي في عمله من خلال تحفيز الالتزام العاطفي النوع الأمثل والمكون الأساسي من مكونات الالتزام الذي يرتبط بالمردودية والنجاعة في العمل، بينما المقاربة القانونية تكتفي بوضع الضوابط والمساطر الزجرية التي تمنع الموظف من الغياب عن عمله ومراقبة أدائه الدوري عن طريق زيارات تفتيشية من قبل مؤطري العملية التربوية.

غير أن هذه الأمر لا ينفي نجاعة الاجراءات القانونية المؤسساتية في وضع إطار مرجعي للانضباط في العمل، لكن المقاربة القانونية غير كافية وحدها للتعامل مع السلوك الانساني المركب، ومن شأنها لوحدها خلق ظواهر سلوكية أخرى غير منتجة كظاهرة الحضور بدون مردودية Présentéisme، وأيضا اللجوء إلى الشواهد الطبية فيما بات يعرف بظاهرة "التمارض المهني"، هذه السلوكات غير منتجة هي ما تسعى السيكولوجيا في مجال التنظيمات إلى القطع معها وتعويضها بسلوكات منتجة وأكثر نجاعة من خلال ما توفره من إنتاجات علمية وتجارب تطبيقية أثبتت فاعليتها في مجال الإدارة والمؤسسات والمقاولات وغيرها من التنظيمات المهنية.

وفي سياق بحثنا سنعتبر التمثل بمثابة الأساس العام لتشخيص وفهم الواقع النفسي للفاعل التربوي بوزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، حيث إن موضوع التمثل هو "مهنة التدريس"، وذلك لفهم طبيعة التمثلات المختلفة للفاعلين التربويين بوزارة التربية الوطنية حول خصوصيات هويتهم المهنية وعلاقتها بطبيعة التزاماتهم اتجاه المؤسسات التي يشتغلون بها.

القسم الثاني من الأطروحة

الشق المنهجي والتطبيقي

- الفصل السادس: اشكالية البحث ومنهجيته.
- الفصل السابع: الدراسة الكشفية لميدان البحث،
- الفصل الثامن: نتائج البحث الميداني: التحليل والتفسير،
- الفصل التاسع: مناقشة نتائج البحث.

الفصل السادس

التأطير النظري والمنهجي لأطروحة البحث

I.0. **تمهيد**

I.1. **اشكالية البحث**

I.1.1 .أسئلة البحث

I.2.1. فرضيات البحث

I.2. منهجية البحث: السيرورة والأدوات ومعالجة المعطيات.

I.1.2. أجرأة مفاهيم البحث

I.3. **مجتمع البحث ووحداته الإحصائية**

I.4.أدوات جمع بيانات ومعطيات البحث.

I.1.4. باحث الهُوية النفسية الاجتماعية

I.2.4. قياس أبعاد الهُوية المهنية للفاعل التربوي

I.1.2.4. مقياس الكفاءة الذاتية للمدرسين

I.2.2.4. سلم قياس الكفاءة الذاتية

I.3.2.4. سلم قياس تقدير الذات

I.4.2.4. أداة قياس تقييم التطور المهني

I.5.2.4. قياس الالتزام المهني

I.6.4. دواعي و مبررات اختيار الأدوات والمقاييس

I.7.4. آليات تحليل بيانات البحث

I.1.7.4. الحزمة الاحصائية SPSS

I.2.7.4. برنامج IRaMuTeQ لتحليل النصوص والمفردات

I.5. **خلاصة الفصل**

I.0. تمهيد

يعد هذا الفصل بمثابة "واسطة العِقد" في مشروعنا أطروحتنا؛ أي الفصل الذي سنحاول فيه الاقتراب من مجال أطروحتنا وموضعتها وتحديد مساراتها وأدوات بحثها ومنهجية التعاطي مع المعلومات التي سيتم استقاؤها، حيث سننطلق في بناء الاشكالية من خلال وضع أرضية تمهيدية للمفاهيم التي سيتم الاشتغال بها، ومجتمع البحث الذي سنستهدفه والأسئلة التي سننطلق منها والفرضيات التي سنحاول أن نستشفها، بمعنى أدق سنحاول تأطير أطروحة بحثنا نظريا ومنهجيا من خلال أجرأة مفاهيمها وتحديد الأدوات التي ستخدمنا في الإجابة عن فرضياتها.

هكذا سوف يكون هذا الفصل لحظة أسياسية في وضع "اللبنات" الأساسية لبحثنا وذلك على مستويين: المستوى الأول: الخلفية والتوجه النظري: حيث إن بحثتنا بشكل عام يمكن وضعه في إطار علم النفس الاجتماعي للنمو والتنظيمات، فأطروحة البحث تتموقع بالضبط ضمن مجال علم النفس الاجتماعي وعلم النفس الاجتماعي للتنظيمات، حيث سنحاول من خلالها سبر أغوار التمثلات الهوياتية وما تفرزه من سلوكات وممارسات يمكن فهمها وتفسيرها من خلال نوعية وطبيعة الالتزامات في أبعادها السلوكية والقيمية والواقعية في الفضاء المهني. وذلك بالانكباب على استجلاء معالم الهُوية النفسية-الاجتماعية والمهنية لدى فئة الفاعلين التربويين بوزارة التربية الوطنية، من خلال الاقتراب من طبيعة التمثلات الاجتماعية التي تفرزها مهنة التدريس من جهة، واستجلاء أبعاد الالتزام العاطفي والمعرفي والسلوكي التي تتولد من خلال التفاعلات والاحتكاك مع الممارسة المهنية في بيئة العمل من جهة أخرى.

وفي هذا الإطار وبالتحديد بخصوص بيئة العمل التي تتمثل في المؤسسات التربوية، فإننا لا ننظر إلى المدرسة كمقاولة، ولا يمكن البتة أن نطبق عليها تطبيقا ميكانيكيا ما ينتجه علم النفس ويوفره من معارف نظرية وتطبيقية لخلق رفاهية المقاولات والمؤسسات وتحقيق أهدافها وذلك بتثمين وإعطاء الحيز الأكبر من الاهتمام للعنصر البشري، وهذا الأمر يملي علينا أن نبحث في أسس ومواصفات ومرجعيات ونظرة علم النفس وحال التنزيل، لاسيما أن المدرسة تشتغل سيكولوجيا ومهنيا من خلال ضوابط قانونية وبيداغوجية ونواظم تشريعية

صارمة يتم فيها تغليب الجوانب القانونية والمساطر الإدارية على باقي المقاربات الأخرى، لكن لتجاوز هذا الأمر، نعتبر المدرسة _كمؤسسة اجتماعية_ بنية مهنية تستقطب نوعا من الممارسة المهنية تشترك وتلتقي بجميع بنيات العمل الأخرى (المقاولات، المؤسسات الخدماتية...).

أما مستوى الخلفية والتوجه الأداتي فإننا نراهن على مفهوم التمثلات الهوياتية باعتباره مدخلا نظريا وأداتيا سيمكننا من تقليص دائرة فهم الكيفية التي تنبني وتتمأسس بها هوية الفاعلين التربويين وأنواع الالتزام الذي يتولد عن ذلك اتجاه مهنة التدريس، وبالتالي الاقتراب من طبيعة "الأزمة" والتردي الذي يعيشه قطاع التربية والتكوين ببلادنا، وذلك من خلال استخدام مقاييس مؤشرات التمثل وباحث الهُوية النفسية الاجتماعية متعدد المراحل، هذه الأدوات مجتمعة ستمكننا من الكشف عن الخصائص والمواصفات وطبيعة التمثلات الهوياتية وسيروراتها ومساراتها لدى فئة الفاعلين التربويين بقطاع التربية والتعليم ببلادنا.

]

I.1. اشكالية البحث

تشكل نظرية التمثلات الاجتماعية ونظرية الهُوية الاجتماعية في الأصل "أنموذجين" متمايزين، لكن مع مطلع تسعينيات القرن العشرين سعت مجموعة من الدراسات إلى الجمع بين هاتين النظريتين، حيث تؤكد الأبحاث على تمفصل التمثلات الاجتماعية والهُوية الاجتماعية وحضور علاقة وتأثير متبادل بينهما، لكن هذا الأمر لا يخول بالضرورة القول دائما بوجود علاقة سببية بين التمثلات والهُوية ، لكن الأبحاث كشفت عن الطابع الجدلي لهذه العلاقة المستمرة. (Licata, 2000, p 60).

فإذا كانت نظرية الهُوية الاجتماعية تولي اهتماما للسيرورات داخل وفيما بين المجموعات من خلال دراسة العلاقات بين وداخل المجموعات والحاجة إلى هوية اجتماعية ايجابية لتفسير ديناميكية هذه العلاقات، فإنه على النقيض من ذلك فإن نظرية التمثلات الاجتماعية تسعى إلى فهم الكيفية التي يُعَرف بها الناس واقعهم وجعله ذا مغزى(معنى) من خلال عمليات التواصل بين الأفراد. (Glynis M. Breakwell 1993, pp2-3) غير أن هاتين النظريتين رغم أنهما تشكلان أنموذجين متغايرن في علم النفس الاجتماعي، لكن لهما أفضالا كثيرة على هذه التخصص المعرفي منذ نشأته، ودمجهما يمكن أن يؤدي إلى وضع إطار عام لتفسير الكثير من السلوكات الاجتماعية، وسيحل محل العديد من النماذج النفسية الاجتماعية التي يتم استدعاؤها لتفسير سلوكات معينة لكن في إطارها الضيق أو في سياق نطاق محدد.

فدراسة التمثلات الاجتماعية تسمح بفهم وتفسير وتأويل وبناء الواقع، فضلا عن توجيه وتوليد المواقف والسلوكات والسماح للذات بفهم الأفعال وامتلاك أدوات قراءة الواقع ودمجه في النسق السوسيومعرفي والانخراط في بناء إطار مرجعي للسلوكات والتصرفات والأفعال. فالناس جميعا يحتاجون إلى معلومات كي يحددوا من "هم" في علاقتهم مع العالم الذي يحيط بهم. فهم يحتاجون إلى التكيف والتصرف وضبط محيطهم ماديا ومعنويا، والتطابق معه وحل المشاكل التي يطرحها. ولهذا فهم يصنعون تمثلاتهم. كما تؤكد الباحثة الفرنسية في مجال التمثلات الاجتماعية.(Jodelet, 1989, p16)

فهوية الفرد لا يمكن اختزالها إلى المعلومات (المعرفة) التي يملكها عن نفسه وعن الآخرين. وحقيقة مجموعة اجتماعية لا يمكن اختزالها إلى إدراك هذه الجماعة لنفسها أو لجماعة أخرى. وبتعبير آخر فالمعلومات المتعلقة بالأفراد والجماعات تحتفظ "بمسافة" من الموضوع الذي ترتبط به. وبمعنى أدق فإنها التمثلات التي تسمح باستدعاء مواضيع لا يتم دائما استيعابها في شموليتها.

ومن هذا المنطلق فإن التمثلات الاجتماعية تلعب وظيفتها الهوياتية، فالهُوية و التمثلات يجتمعان بشكل مستمر من أجل تقييم جوانب مختلفة من البيئة، بغاية التأقلم والتكيف المستمر وملأ الفجوات المعرفية وتبادل المعلومات وتشاركها وبناء الافتراضات وتقاسم المقترحات أمام مختلف مواضيع البيئة الاجتماعية. فالتمثلات الاجتماعية هي بمثابة الخلفية الفكرية للكشف عن الهُوية النفسية الاجتماعية، فانطلاقا من كلمة واحدة تصف جماعة اجتماعية تنتج "وحدة تمثلية واحدة" تسمح بالنفاذ إلى مجال الذاكرة الفردية والجماعية، وأيضا الدافعية والقيم والمشاريع وسيرة الحياة وإرادة رؤية العالم. فالتمثلات هي بمثابة مركبات هوياتية (Zavalloni, 2005, p.5). إذ أن خلف السلوكات الملاحظة يشتغل مستوى رمزي يمكن دراسته من خلال التمثلات لأنه يبين التصرفات ويوجه السلوكات.

وفي هذا السياق، وبالضبط في إطار مشروع أطروحتنا هاته نعتبر التمثلات مدخلا ومسارا أساسيا لفهم الهُوية النفسية الاجتماعية وآليات الالتزام والانضباط في بيئة العمل. حيث سننكب على دراسة التمثلات الاجتماعية للهوية لدى الأفراد العاملين في الوظيفة العمومية، وبالتحديد موظفي وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني؛ أي سنحاول سبر التمثلات الاجتماعية للهوية لكن في إطار مؤسساتي تنظيماتي، ومن هنا الحديث عن التمثلات المهنية "باعتبارها تمثلات اجتماعية لموضوع مشترك بين أعضاء المهنة، داخل سياق مهني محدد، وتشكل عنصر مرجعي دائم، بفضله تتدرج الوضعية المهنية للأفراد العاملين، آراؤهم، مواقفهم، والمواقع التي يحتلونها داخل مؤسسة عملهم. (Piaser, 1999, p101).

إلى جانب مفهوم التمثل الاجتماعي للهوية المهنية، هناك مفهوم آخر وهو الالتزام التنظيمي[1] الذي يعتبر من المواضيع الكبرى التي استقطبت انتباه الباحثين في مختلف الحقول المعرفية (التدبير و علم الاجتماع و علم النفس و علوم الإدارة....)، وكان من نتائج هذه البحوث هو تطوير نماذج ومقاربات نظرية حول موضوع الالتزام التنظيمي، من أبرزها وأكثرها تداولا في الأبحاث السيكولوجية دراسات الأمريكيان آلين Allen وماييرMeyer التي ارتكزت حول موضوع الالتزام التنظيمي، واعتبرا (Allen et Meyer, 1991) أن الالتزام مفهوما متعدد الأبعاد يتكون من ثلاث أبعاد رئيسية (عاطفية ومحسوبة ومعيارية).

ولعل الاهتمام بالالتزام التنظيمي كظاهرة داخل المدرسة كمؤسسة اجتماعية يرجع إلى ضرورة العناية بمكانة ودور الفرد (الفاعل التربوي) الذي يمثل عنصرا أساسيا وفاعلا هاما لتحقيق أهداف المؤسسة التي يشتغل بها. هذا الفرد له اتجاهات وميول وأساليب تفكير توجه سلوكه، مما يخلق صعوبة في التعامل والسيطرة على مكوناته النفسية والاجتماعية، مما يحتم على المؤسسة تحديد أهداف مشتركة يسعى الجميع إلى تحقيقها وفق مبادئ وقواعد متفق عليها، ومُؤطرة بقوانين ونظم أخلاقية وتشريعية.

ونستهدف في سياق مشروع بحثنا هذا، الاشتغال على تحليل وتفكيك التمثلات المهنية لعينة من موظفي وزارة التربية الوطنية، وبالتحديد مجتمع الأطر التربوية المتمثلة في بالأساس في هيئة التدريس في الأسلاك الثلاث الابتدائي والإعدادي والثانوي. فتمثلات المهنة هي أساس هوية الفاعلين التربويين بقطاع التربية الوطنية، ومن خلالها تتحدد هوية ودور هؤلاء الفاعلين من خلال التنشئات المتتالية التي يخضعون لها، سواء كانت اجتماعية أو تنظيمية، والتي تمس واقعهم العملي، وأنماط سلوكهم ومعتقداتهم ومعاييرهم الاجتماعية وتصرفاتهم واتجاههم العام، وتفاعلهم مع بيئة عملهم التنظيمية و الجماعية.

و تكون الهُوية من منظور سوسيولوجي نتيجة لتنشئات متتالية يعرفها الفرد على حد تعبير دوبار Dubar ومُحَصِلة علاقات سوسيومهنية ينشئها الفرد داخل المؤسسة كما عرفها سانسوليو Sansaulieu، فيما تحدد الهُوية من خلال مفهوم الذات سيكولوجيا،

[1] سنستعمل الالتزام التنظيمي كترجمة للمفهوم engagement organisationnel. فبعد بحثنا في المعاجم وجدنا أن كلمة engagement يقابلها في العربية التزام أو انضباط، وهناك كلمات أخرى تأخذ نفس المعنى مثل implication التي تعني انخراط أو التزام او loyauté التي تعني الولاء او الوفاء. إلا أننا سنحتفظ في بحثنا هذا بكلمة التزام وانضباط.

فالهُوية النفسية الاجتماعية و المهنية للفاعلين التربويين كما نعتقد تتحدد من خلال تمثلات المهنة المتمثلة في نظام الوظيفة العمومية. وهو ما يتوافق مع رؤية الاتجاه "البيئوي-الذاتي" الذي ينظر إلى الهُوية باعتبارها مجموع تمثلات الذات والآخرين التي تتفاعل فيما بينها بطريقة معقدة، لكونها ظاهرة نفسية اجتماعية وليدة التفاعل مع الآخر سواء كان تفاعلا واقعيا أو رمزيا أو خياليا.

وعلى هذا الأساس تكون تمثلات المهنة هي مصدر الهُوية المهنية للفاعلين التربويين باعتبارهم منخرطين في سياق الوظيفة العمومية وبفضاء مهني تشكل المدرسة عموده الأساسي، فالفاعلون التربويون يشتغلون داخل بيئة عمل مفتوحة، تشكل المؤسسات التعليمية فضاءها وحجرات الدراسة واقعها.

إن مجتمع البحث الذي حصرناه في العينة أعلاه، يعتبر في اعتقادي هو واسطة الرحى في فهم الأزمة والتردي الذي يعيشه قطاع التعليم العمومي ببلادنا، ولعل مدخل التمثلات سيساهم لامحالة في فهم البنية النفسية والاجتماعية، التي لاشك تسمح بإعطاء مؤشرات لاستيعاب أعمق لطبيعة المشاكل التي يتخبط فيها هذا القطاع والاقتراب منها، باعتبار التمثلات الاجتماعية كمجال وسيرورة ومفهوم ونظرية، تمَكن من تشخيص وفهم وتفسير طبيعة التفاعل وديناميةالعلاقات مع المرفق، باعتبار هذه العينة من الفاعلين متموقعة ضمن سياقات الوظيفة العمومية.

ان التمثلات الاجتماعية تكتسي أهمية بالغة بالنسبة لمشروع بحثنا هذا، كونها تشكل حقلا للبحث في العلوم الاجتماعية والنفسية، فالحديث عن التمثلات الاجتماعية هو حديث بالأساس عن علم النفس الاجتماعي، بل لنقل هي صلب وصميم هذا العلم على الأقل في السياق الفرنكفوني، باعتبار التمثلات الاجتماعية واسطة بين ما هو نفسي وما هو اجتماعي من جهة، ومن جهة أخرى بين ما هو فردي وما هو جماعي، ومن هنا نفهم أهمية هذا المفهوم في تكون وانبناء وتطور وسيرورة تمثلات مجتمع البحث اتجاه خصوصيات وطبيعة المهنة في قطاع التربية الوطنية.

إن سبر تمثلات الفاعلين لهويتهم المهنية في قطاع التربية الوطنية في مجال التدريس يحيلنا إلى مفهوم آخر مركزي بالنسبة لمشروع بحثنا، وهو مفهوم الالتزام التنظيمي في بعده

الثلاثي كما استخدمه الباحثان الأمريكيان (Allen et Meyer,1991)، والذي تبرز مرجعيته بالنسبة لمشروعنا من خلال الضوابط التنظيمية ومساطر العمل القانونية و أخلاقيات المهنة وكذلك المواصفات المرجعية في قطاع التربية الوطنية. هذا فضلا عن البنية النفسية الثاوية (المستقرة) في هذا المفهوم؛ أي الأبعاد العاطفية والمعرفية والسلوكية أو الدافعية التي يحتويها. وهنا يمكن القول إن اشكالية بحثنا تتأطر عبر ثلاث مسارات:

المسار الأول: التمثلات الهوياتية باعتبارها نسق سوسيو- معرفي من المعتقدات و الآراء والصور والمعلومات حول الذات[1] تعكس سيرورة التدبير الذهني والإدراكي الذي يقوم به الفرد لمحيطه وواقعه.

المسار الثاني: أن طبيعة التمثلات المبنية للمهنة(التمثلات المرتبطة بالسياق المهني)، تفرز هوية مهنية مختلفة بحسب الواقع المهني للفاعلين التربويين.

والمسار الأخير أن نسق التمثلات النفسية والاجتماعية للمهنة لدى الفاعلين التربويين بقطاع التربية الوطنية يُوَلد سلوكا مهنيا (منتجا أو غير منتج) وذلك حسب طبيعة ونوعية الالتزام التنظيمي اتجاه المهنة وبيئة العمل.

و هكذا فإن إشكالية هذا البحث تتحدد ضمن منظور نفسي-اجتماعي حيث ستتناول من جهة، موضوع التمثلات الاجتماعية وذلك بالكشف عن طبيعة الهُوية النفسية-الاجتماعية والمهنية للفاعلين التربويين (الهُوية النفسية الاجتماعية، والهُوية المهنية المتجلية في تقدير الذات والكفاءة الذاتية والتفاعلات الشخصية والمهنية للفاعلين التربويين في الفضاء المهني) باعتبار التمثلات أداة ووسيلة تفسير وتبرير لمختلف التصرفات والسلوكات السائدة بالوسط المهني، ومن جهة يدخل موضوع هذه الأطروحة ضمن مجال علم النفس الاجتماعي للتنظيمات[2]، إذ سينكب على دراسة تمظهرات وأبعاد الالتزام التنظيمي من خلال المواصفات المهنية والمحددات الشخصية (السن، النوع، الاقدمية، الإطار...) وأثر كل هذه العوامل على سلوك الفرد وفاعليته داخل بيئة عمله.

[1] مفهوم الذات يقترن بمصطلحات مثل (تصور الذات، صورة الذات، تقدير الذات، تمثل الذات، تحديد الذات).

[2] فموضوعنا يرتبط ارتباطا وثيقا بعلم النفس الاجتماعي للتنظيمات.

وهكذا تتحدد الاشكالية التي يروم هذا البحث مقاربتها كالآتي: إن التمثلات الاجتماعية والهُوية الاجتماعية مفهومين يتقاطعان ويتمفصلان (علاقة جدلية)، حيث إن اتجاهات الفرد والمعتقدات والصور والآراء التي يحملها عن نفسه وعن الآخرين، والتصنيف والعزو والمقارنة والتمايز[1] التي يقوم بها لإدراك بيئته وجماعة انتمائه، تلعب دور مركزيا في انبناء وتشكل الهُوية المهنية كبعد أساسي من أبعاد الهُوية النفسية الاجتماعية. وفي هذا الصدد تتشكل وتنبني و تتطور هوية الفاعلين التربويين من خلال مجموع التغييرات التي تطرأ على تمثلات الذات والبيئة والآخرين فيما يتعلق بالمهنة، و التي يتم إنتاجها عن طريق سيرورات التأسيس والإنبناء المعرفي للذات ومن خلال الالتزامات (العاطفية أو المعيارية أو المحسوبة) في سياق التفاعلات النفسية والاجتماعية والمهنية لفئة الفاعلين التربويين. وهكذا يبرز السؤال الإشكالي الموجه لبحثتنا كالتالي: كيف تنبني وتتشكل و تتطور عملية انبناء الهُوية المهنية لدى الفاعلين التربويين من خلال نسق التمثلات الاجتماعية و سيرورة الالتزامات السيكوسوسيولوجية في بيئة العمل؟

I.1.1. **أسئلة البحث**

ويمكن أن نفرع السؤال الإشكالي العام إلى عناصره التالية:

1. ما طبيعة التمثلات الهوياتية المرتبطة بالإدماج في أسلاك الوظيفة العمومية من وجهة نظر الفاعلين التربويين بوزارة التربية الوطنية وكيف تأخذ هذه التمثلات طابعها المهني ؟
2. ما نوعية ودرجات الالتزام المهني لفئة الفاعلين التربويين داخل المدرسة كمؤسسة اجتماعية، وكيف تتأثر مكونات الالتزام إيجابا أو سلبا بالمتغيرات السوسيو-ديغرافية وبالوضعيات الادارية للفاعلين التربويين؟
3. كيف تتشكل وتتطور هوية هذه الفئة من الفاعلين التربويين انطلاقا من الواقع اليومي للممارسة المهنية والتفاعلات مع المدرسة كمؤسسة اجتماعية ؟

[1] ان عمليات التصنيف والافكار النمطية stéréotype والمقارنة الاجتماعية والعزو لدى الأفراد لا تتم في عالم خال من المعاني بل تكون لدى الأفراد الذين يحملون تمثلات متعددة حول عالمهم (Pascal et Deschamps, 2012, p.85).

4. وما علاقة التمثلات الاجتماعية و المهنية للفاعلين التربويين بجودة الالتزام التنظيمي للموظف داخل مؤسسة العمل أو كيف تنعكس على الكفاءة والمردودية والأداء داخل الوسط المهني؟

وانطلاقا مما تقعد له هذه الأسئلة، يتبين أن بحثنا هذا ينحو إلى غايتين اثنتين، حيث إنه من جهة يستهدف الكشف عن التمثلات النفسية والاجتماعية للفاعلين التربويين وبالتحديد فئة المدرسين فيما يخص هويتهم النفسية-الاجتماعية، ومن جهة أخرى يروم أن يستشف الهُوية المهنية والالتزامات بمكوناتها الأخلاقية والمعيارية والحسابية المرتبطة بها، وذلك على أساس أن الهُوية المهنية لفئة الفاعلين التربويين بعد من الأبعاد الذي سينضاف إلى هويتهم النفسية والاجتماعية.

وهكذا فإن أطروحتنا تنبني على هذه الخلفية وتبتغي الكشف عن العلاقة الارتباطية (منطق الترابط أو التنافر) بين هذه البعدين، ومن ثَم فإن بحثنا هذا سيحاول عبر هذه الأسئلة أن يقترب من فهم بعض الخصائص والمحددات التي تميز هؤلاء الفاعلين المهنيين كما يتجه إلى تفسير بعض الأسباب والخلفيات المرتبطة بواقع أزمة التربية والتعليم بالمغرب.

I.2.1. فرضيات البحث

لقد تحددت إشكالية البحث تبعا للأسئلة السالفة الذكر، إذ تم اعتماد فكرتين أساسيتين لتوجيه وتأطير هذا البحث، الأولى مرتبطة بسؤال التمثلات الهوياتية، والأخرى متعلقة بمسألة الالتزامات ودورها في بصم المسار المهني لفئة الفاعلين التربويين، وتبعا لهذين السؤالين قمنا بتقعيد فرضيات البحث على الشكل التالي:

- نفترض أن الهُوية المهنية للفاعلين التربويين بقطاع التربية الوطنية تنبني من خلال مؤشرات التمثلات المتعلقة بمحدد الكفاءة الذاتية ومحدد تقدير الذات ومحدد التفاعلات البين-فردية والجماعية التي يعيشها الفاعل التربوي في البيئة المهنية.
- نفترض أن الفاعلين التربويين انطلاقا من سياقاتهم المهنية يقومون ببناء وتطوير استجابات معرفية ووجدانية وسلوكية تؤطر التزاماتهم اتجاه المهنة عاطفيا ومعياريا وبصيغ محسوبة وأن هذه الاستجابات تتأثر ايجابا أو سلبا بالمحددات السوسيوديمغرافية (السن، الحالة الاجتماعية، النوع، المستوى الدراسي)

وبالوضعيات الإدارية والمجالية (مرسم، متعاقد، مستوى الدخل، الأقدمية، حضري، قروي) للفاعل التربوي.

- نفترض أن التمثلات (المهنية والاجتماعية) التي يبنيها ويطورها الفاعل التربوي في السياقات المهنية داخل المنظومة التربوية المغربية عن ذاته وعن الآخرين من جهة وعن بيئته وجماعة انتمائه المهنية من جهة أخرى هي التي تَبصُم مسار هويته النفسية والاجتماعية الخاصة.
- نفترض أن طبيعة التمثلات الهوياتية المبنية في نظام الوظيفة العمومية ونوعية التزامات الفاعلين التربويين المهنية تؤثر إيجابا أو سلبا على جودة حياتهم النفسية والمهنية.

I.2. منهجية البحث: السيرورة والأدوات ومعالجة المعطيات.

ان دراسة التمثلات التي يحملها الفاعل التربوي حول هويته وطبيعة ونوعية الالتزامات التي تفرزها، تتطلب أدوات منهجية لجمع المعطيات والمعلومات والبيانات التي تسمح لنا بالكشف عن هذه التمثلات الهوياتية لدى العينة المستهدفة من هذا البحث، وهذا يفرض علينا استعراض هذه الأدوات المنهجية التي ستخدمنا في دراسة وتمحيص فرضيات البحث. وبعد اطلاعنا على مجموعة من الدراسات في شكل مقالات علمية أو أطروحات جامعية تبين أنه يمكن الكشف باستخدام باحث الهُوية النفسية الاجتماعية (IMIS) عن محتوى التمثلات الاجتماعية من خلال الكلمات المتداعية، ولهذا رجحنا أن تخدم هذه الأداة بحثنا كثيرا، نظرا أولا للبحوث التي اشتغلت بهذه المنهجية والتي أسلفنا ذكرها، وثانيا ما يعزز اختيارنا أيضا هو أن الباحثة زافالوني نفسها (الباحثة التي طورت أداة IMIS) تعتبر أن الطور الأول من كاشف الهُوية النفسية الاجتماعية يعتمد على منهجية التداعي الحر(الفصل الأول من الإطار النظري)، لذلك سيكون باحث الهُوية الأداة التي ستمكننا من استقصاء التمثلات الاجتماعية والمهنية للفاعل التربوي حول مهنة التدريس. على اعتبار اننا نسلم أن هناك نفاذية بين التمثلات الاجتماعية والتمثلات المهنية، حيث تم اختبار هذه الفرضية تجريبيا هذا فضلا عن أن التمثلات المهنية نوعا من التمثلات الاجتماعية لكن في إطار وسياق مهني معين.

وفي هذا الصدد فإننا لن نتناول التمثلات من مقاربة بنيوية باعتبارها نسق سوسيومعرفي ينتظم حول نواة مركزية وعناصر محيطية، وذلك كون هذه المقاربة تركز على سيرورة التطبيع فيما يخص انبناء التمثلات، وتنظر إلى التمثلات في وضعية استقرار وثبات، ولن نتناول أيضا التمثلات باعتبارها جملة من المبادئ المنظمة كون هذه المقاربة ترتكز بالأساس على سيرورة إرساء التمثلات في نظام الأفكار الموجود مسبقا، لكن سنقارب التمثلات في عموميتها وشساعتها، وبالتحديد التمثلات المرتبطة بالهُوية المهنية للمدرسين أو ما أسميناه التمثلات الهوياتية، باعتبار الهُوية بنية مرتبطة بالفكر التمثلي، حيث سنركز على "الوحدات تمثلية" المرتبطة بمهنة التدريس؛ أي تلك التي تشكل منبع الهُوية المهنية للفاعل التربوي بوزارة التربية الوطنية، وأيضا آراء المدرسين حول تطور مسارهم المهني واتجاهاتهم فيما يخص تقدير الذات والالتزامات ومعتقداتهم في كفاءتهم الذاتية.

وهكذا سنوظف منهجية متعددةMulti-méthodes، وذلك بغاية تمحيص فرضيات البحث والإجابة عنها، ولتحقيق ذلك سيتم الاستعانة بمجموعة من البرامج للتعامل مع معطيات البحث وتحليلها احصائيا وتصنفيها دلاليا، لذلك سنعتمد على برنامج SPSS لموثوقيته في معالجة بيانات البحث كميا في مجال العلوم الإنسانية، وكذا برنامج IRaMuTeQ المعروف في مجال علم النفس الاجتماعي في تحليل مضمون النصوص وتصنيف كلماتها.

I.1.2. أجرأة مفاهيم البحث

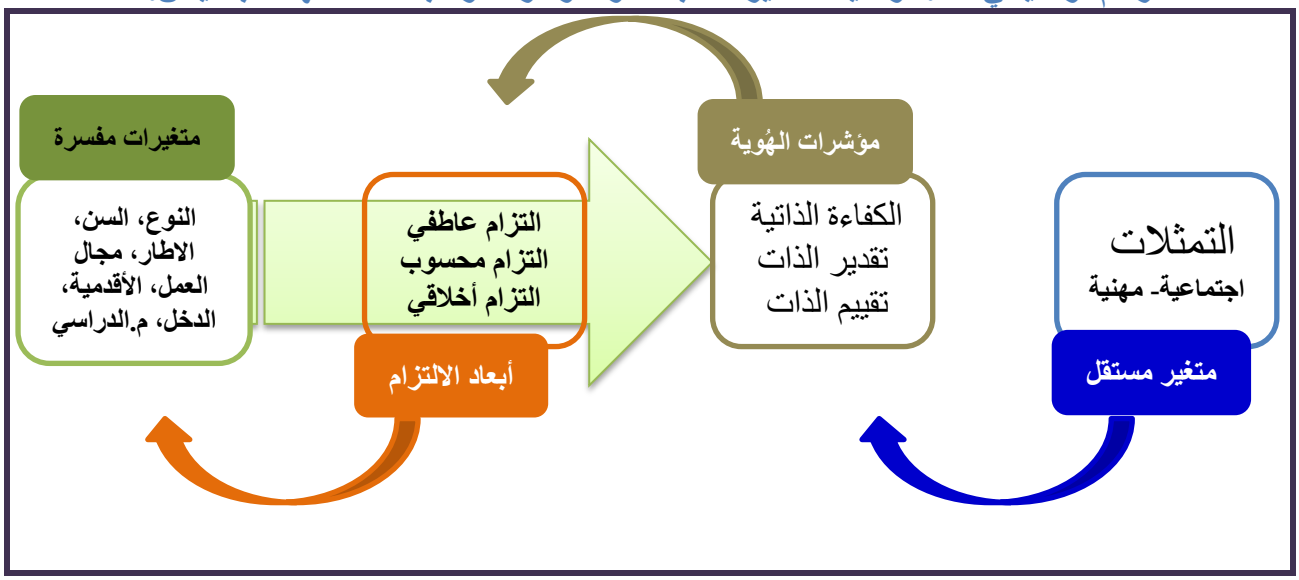
يمكن أجرأة التمثلات باعتبارها كأداة للبحث مثل أي متغير آخر مستقلا كان أو تابعا. وقد ناقش الباحث Wagner1995 أجرأة التمثلات الاجتماعية كمتغير، حيث خلص إلى أن التمثلات كمفهوم أداتي متعدد ومتقلب الاستعمال، فهو سيرورة خطاب وتواصل، وفي الآن نفسه هو منتوج لهذه السيرورة، حيث إن موضوعات التمثل متشاركة ومتقاسمة مع الأشخاص الآخرين. ويفترض هذا الباحث أننا لا يمكن أن نعرف ما هو التمثل وبالكاد ما يفسره التمثل لأنه هو نفسه التفسير، لكن يقول أنه يمكن معرفة ما نتمثله أو موضوع التمثل. ويشير الباحث إلى استحالة استيعاب التمثلات كمتغير سواء مستقلا أو تابعا والذي قد يكون سلوكا، ويؤكد في كلتا الحالتين، أننا لا نملك اليقين لنعلم أهو متغير تابعا كان أو مستقلا.

وقد أشار الباحث إلى جملة من الدراسات استخدمت التمثل سواء كمتغير تابع أو كمتغير مستقل، وفي هذا الصدد يشير الباحث إلى دراسة Jodelet حول "الجنون" حيث اعتبرت أن أفراد العينة التي أجرت حولها البحث يشتركون في العديد من المعتقدات حول ما هو الجنون؟ وكيف يحدث؟ وكيف ينبغي أن يتصرف المرء في مواجهة "الناس المجانين"؟. أحد هذه المعتقدات المرتبطة بالجنون هو أن هذا الأخير كان يعتبر معديًا بشكل ضمني، ونتيجة لذلك كان مضيفو المرضى يميلون إلى غسل الملابس وأطباق "ضيوفهم" بشكل منفصل عن ملابس وأطباق عائلاتهم. في هذا المثال، يبدو أنه التمثل والإيمان بالعدوى يشرح سلوك غسل الناس للأواني والملابس بشكل مستقل. ويضيف الباحث أنه من الواضح أن هناك أولاً تمثلا، أي المعرفة اليومية حول الجنون والعدوى، وثانيا، السلوك المحدد لغسل الملابس أو الأطباق. ولاقتراح شرح السلوك يبدو أن السبب في ذلك هو تمثلات الجنون والعدوى؛ أي أن

هناك علاقة تفسيرية سببية بين التمثل كمتغير مستقل والسلوك كمتغير تابع. ويشدد الباحث أن هذا الأمر ليس دائما مضمونا في تصاميم البحوث التجريبية[1].

وفي دراسة Licata، أيضا تم أجرأة مفهوم التمثلات الاجتماعية كمتغير مستقل، حيث اعتبرت في أطروحتها حول "الهويات المُتَمثلة والتمثلات الهوياتية"، أن التمثل الاجتماعي يقع في أعلى المنبع من التصنيفات والهويات الاجتماعية(Licata.2000. p.141). ولهذا وظفته كمتغير مستقل في دراستها. وعلى هذا الأساس سنجعل أيضا التمثلات الاجتماعية متغيرا مستقلا، الأمر الذي يفضي بنا إلى نموذج لبحثنا يتضمن المتغيرات الآتية.

رسم توضيحي 12: توصيف متغيرات البحث والمؤشرات والأبعاد المستهدفة بالقياس.



ويحاول هذا البحث الكشف عن محتوى التمثلات من خلال معتقدات الفاعل التربوي حول كفاءته واتجاهه فيما يخص تقدير ذاته وتقييمه لمساره المهني، ثم البحث في العلاقة فيما بين تمظهرات الالتزام التنظيمي بأبعاده الثلاث والخصائص السوسيوديمغرافية والسوسيومهنية لعينة البحث، وكذا رصد التمثلات الهوياتية المرتبطة بمهنة التدريس.

I.3 . خصائص مجتمع البحث ووحداته الإحصائية

يشتغل الباحثون في سياق الإحصاء على المجتمعات. ومصطلح الإحصاء يجد أصله في الديمغرافيا؛ أي دراسة المجتمعات الإنسانية، وقد شغل هذا المصطلح مكانة هامة في بداية الإحصاء خاصة فيما يخص إحصاء السكان. ولكن في الإحصاءات، ينطبق مصطلح

[1] Wolfgang Wagner(1995). Description, explanation and method in social representation research, papers on social representations, V o l . 4 (2) , 1 - 1 7 6, p.2.

"المجتمع" على أي كائن إحصائي تم دراسته، سواء أكان طلابا (من جامعة أو بلد)، أو مجتمعا من الأسر أو مجموعة "أجهزة الكمبيوتر" الصغيرة في شركة أو أي مجموعة أخرى يتم إجراء ملاحظات إحصائية عليه[1]. وهكذا يكون المجتمع الإحصائي هو مجموع الوحدات الإحصائية المراد دراستها والمُعرفة بشكل دقيق والتي تشترك فيما بينها في الصفة الأساسية محل اهتمام الباحث.

ويتكون "المجتمع" من أفراد، يُطلق على هؤلاء الأفراد الذين يشكلون مجموعة إحصائية اسم الوحدات الإحصائية. على سبيل المثال، إذا أراد الباحث إجراء ملاحظات رقمية على جميع الطلاب الذين يؤلفون مدرجًا، فإن الفئة الإحصائية التي تمت دراستها هي مجموعة الطلاب هذه، حيث يكون كل طالب وحدة إحصائية[2].

وفي إطار بحثنا يتكون مجتمع البحث الذي نسعى إلى الاشتغال عليه من أساتذة التعليم الابتدائي والإعدادي الثانوي والثانوي التأهيلي الذين يشتغلون في المجالين القروي والحضري. ويشكل الفاعلون التربويون من _الأساتذة والأستاذات_ العاملون بوزارة التربية الوطنية والتعليم العالي والتكوين المهني الوحدات الإحصائية لمجتمع البحث المستهدف والمكون بالتحديد من الاساتذة العاملون بأسلاك التعليم الأساسي و الذين يتوزعون بين المجال القروي والحضري بنسبة متفاوتة كما هو موضوح بالجدول أسفله.

جدول 7: توزيع هيئة التدريس حسب الأسلاك (القطاع العمومي) برسم 2016 – 2017.

	القروي	الحضري	المجموع
التعليم الابتدائي	72647	40370	113017
التعليم الثانوي الإعدادي	17690	33284	50974
التعليم الثانوي التأهيلي	10192	39016	49208
المجموع العام	100529	112670	213199
النسبة المئوية (%)	**%47.15**	**%52.85**	**%100.00**

احصائيات وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي(2016-2017).

[1] Lucien Leboucher et Marie-José voisin (2011).introduction à la statistique descriptive, Cépaduès-éditions, Toulouse-France, p.11.

[2] Ibid.,

ونظرا لأن عينة ممثلة لمجتمع بحث يتكون من 213199 موظفا وموظفة تزيد عن 11000 لكي تصل إلى نسبة 5% فإن بحثنا سيقتصر على جهتين من التراب الوطني، وهما جهتي كلميم واد نون وجهة العيون الساقية الحمراء، حيث سيشمل بحثنا الفاعلين التربويين بالأسلاك الثلاث ولن يقتصر فقط على فئة بعينها وإنما سيكون اختيارنا للعينة عشوائيا. والجدول الآتي يبين توصيف العينة حسب النوع وطبيعة التوظيف بالجهتين.

جدول 8: توزيع هيئة التدريس حسب النوع وطبيعة التوظيف في جهتي كلميم واد نون والعيون الساقية الحمراء.

	أكاديمية جهة كلميم وادنون		العيون الساقية الحمراء	
	المرسمون	المتعاقدون	المرسمون	المتعاقدون
المجموع	4249	119	271	49
نسبة الإناث	29,09	-	27,83	-

إحصائيات وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي (2016-2017)

وتجدر الإشارة إلى أن مجتمع البحث على العموم بوزارة التربية الوطنية غير متجانس من حيث طبيعة التوظيفّ، فكما هو معروف أن التوظيف بقطاع التربية الوطنية كان يتم إما بشكل مباشر أو عن طريق التكوين بأحد مراكز التأهيل المهني والتربوي CFI أو CPR أو ENS أو CRMEF، وابتداء من 2016 أصبح التوظيف بقطاع التربية والتكوين يتم عن طريق نظام التعاقد.

I.4. أدوات جمع معطيات وبيانات البحث

سيعتمد هذا البحث أداة الاستمارة لجمع المعطيات والبيانات من ميدان البحث، حيث تحتوي الاستمارة مجموعة من المقاييس التي تروم الكشف عن طبيعة التمثلات الهوياتية وما تفرزه من التزامات عاطفية وحسابية وأخلاقية. وللكشف عن الوحدات التمثلية سيتم تطبيق باحث الهُوية الاجتماعية IMIS الذي يُمرر طوره الأول والثاني في شكل استمارة بينما يطبق طوره الثالث من خلال المقابلة. وفيما يلي سنستعرض هذه الأدوات بشكل أكثر تفصيلا.

I.1.4. باحث الهُوية النفسية الاجتماعية

يتكون باحث الهُوية النفسية الاجتماعية من ثلاثة أطوار، يتم في الطور الأول منه جمع "الوحدات التمثلية Urs"، وانطلاقا من هذه "الوحدات التمثلية" ودلالاتها يتم بناء الفضاء

الأساسي للهوية وذلك في الطور الثاني من هذه الأداة، بينما يتم تعميق معاني ودلالات "الوحدات التمثلية" في الطور الثالث وسنعرض بشيء من التفصيل لكل طور من أطوار باحث الهُوية النفسية الاجتماعية.

أ. الطور الأول: الذاكرة الدلالية للتمثلات.

الطور الأول من أداة باحث الهُوية الاجتماعية يرتكز على تقييم الهُوية في البيئة المدروسة، أي طريقة انتظامها. ويهدف هذا الطور إلى تشكيل ذاكرة دلالية من التمثلات المتعلقة بالانتماء إلى المؤسسة وبعض المجموعات. وذلك من خلال محفز يشير إلى مجموعة الانتماء والمجموعة المضادة، ويعبر المبحوث عن تمثلاته من خلال وحدات تمثلية للجماعات الداخلية والخارجية[1].

ب. الطور الثاني: الفضاء الأساسي للهوية

الطور الثاني من باحث الهُوية هو "فضاء عناصر الهُوية " يسمح بفهم معنى و قيمة وإمكانية تطبيق التمثلات التي ينتجها الفرد، والكشف عن الخصائص الكيفية والقيمية "للوحدات التمثلية" للذات و للآخر. ويحوي الفضاء أربعة مجالات مرجعية: "الذات الايجابية" التي تحيل على الطاقة الايجابية للهوية وكل ما له قيمة بالنسبة للفرد، و"الذات السلبية"، وهي تمظهرات قيود وحدود انبساط وانشراح الشخص، والتي لها قيمة عند الآخرين، و "لا ذات سلبية" التي تشكل القيم السلبية والمرفوض و كل الأشياء غير المرغوب فيها في البيئة.

[1] Gustave-Nicolas Fischer et Pascal Tisserant. op.cit. p.98.

شكل 9: الفضاء الأساسي للهوية الاجتماعية.

ج. الطور الثالث: الدائرة العاطفية الهوياتية

يرتكز الطور الثالث على السياق-النفسي الذي يسمح بإبراز الدائرة الهوياتية للموضوع التي يتم تنشيطها بواسطة التمثلات الايجابية للذات، وهذا الطور يرتكز على النتائج المحصلة في الطور الثاني من باحث الهُوية الاجتماعية. وتهدف هذه المرحلة إلى تعيين الكلمات الهوياتية واكتشاف قوتها وانغراسها في حياة الفرد. فالأمر يتعلق باستيعاب تأثير الكلمات في هوية الفرد. إنها مرحلة تشخيصية تقدم - من خلال خطاب الفرد- الروابط بين الوحدات التمثلية، هذه الأخيرة التي تعمل على توضيح الدلالة الخفية وراء كل وحدة تمثلية. هذه المرحلة تسمح باكتشاف عميق لهوية الفرد، وفكره المختزن وراء ذلك. والمرحلة الثالثة من

مراحل تكون على شكل مقابلة نصف موجهة، في حين أن المرحلتين الأولى والثانية من كاشف الهُوية الاجتماعية تمرر من خلال استبيان. (أنظر الملحق رقم25).

الفضاء المنبثق من الذات égomorphique، الفضاء الايجابي(فضاء نعم)، أين تبرز الذات من خلال التمثلات الايجابية والإنجازات المحققة والتطلعات وقيم "الفرد". ففضاء الذات الايجابية يشكل البنية الأنطولوجية/الواقعية المثالية، أين تحيا الذات من خلال التوافق والقبول الذاتي عن طريق الفخر والرغبة والتواصل مع جماعة الانتماء. إنه فضاء "النحن" والنماذج الهوياتية.

أما خانة الذات السلبية -SOI فتشمل القيود أو حدود الشخصية التي تمنع تطور و نمو الذات الايجابية. الشوائب والعيوب والنواقص والأشياء التي يكون "الفرد" ضحية لها التي تؤدي بالفرد إلى تطوير استراتيجية للتكيف من أجل مقاومة التهديدات الخارجية.

خانة لا ذات سلبية -NON SOI توجد عكسيا مباشرة مع الذات الايجابية +SOI وتجمع أضداد القيم وأضداد النماذج التي لا يرغب الفرد بأن يكون عليها. هذا التضداد يجعل الفرد في وضعية التمييز الهوياتي وتولد لديه الإحساس بالرفض التصنيفي من خلال الاشمئزاز وعدم الاستصاغة أو أحيانا من خلال الازدراء والاستخفاف. إنه فضاء "هم".

الخانة المتعلقة بلا ذات ايجابية +NON SOI غالبا ما تكون فارغة أو نشاطها خفيف جدا. فهي تحيل على مثالية صعبة البلوغ خصال أو أفعال الآخر فيما يخص الدعم أو الحماية. الجماعات المحفزة غالبا تكرر لمرة واحدة داخل خانات الفضاء الأساسي الذي يترجم التوترات الدينامية التي تتبني من خلالها التمثلات الهوياتية على شكل صور مرجعية خفية مرتبطة ب"النحن" و"هم"[1].

وفيما يتعلق بالمرحلة الثالثة من مراحل كاشف الهُوية الاجتماعية متعدد المراحل وهي لحظة تحليل التداعيات الحرة التي تم الكشف عنها، عبارة عن مقابلة نصف موجهة، سمتها زافالوني ب "منهجية الاستبطان المركز[2]"، وتتبني هذه المرحلة على مجموعة من الأسئلة

[1] Ghislain Mary et Anne-Marie Costalat-Founeau (2014).Projet professionnel et dynamique identitaire : Une approche socioconstructiviste », L'orientation scolaire et professionnelle, disponible sur le site http://osp.revues.org/4259, consulté 23.02.2018, p.65.
[2] Ibid., p.9.

التي تكشف التفسيرات المتعلقة بالكلمات الهوياتية التي سبق للمبحوث التعبير عنها وتمثلاته لنسقه القيمي وما تحمله اجاباته من عناصر ووحدات تمثلية، إضافة إلى تجارب المبحوث وجماعاته المرجعية وسيرته وسياق ومجال عمله، وسنحاول تكييف هذه المرحلة مع طبيعة اشكالية اطروحتنا. حيث سنستعين بالدليل الآتي:

جدول 9: دليل المقابلة الخاص بالمرحلة الثالثة من مراحل كاشف الهُوية الاجتماعية*

توضيح دلالة ومعنى الإجابات
لماذا قلت أن الجماعة (....) تعرف ب (الوحدة التمثلية)؟
الترميز والاحالات المرجعية
هل جميع (المجموعات) تعتبرها (الوحدة التمثلية)؟ عندما وصفت "الجماعة" بأنها.....كان لديك إحساس بالتمييز مابين "نحن" وهم؟ إذ ا كان الجواب نعم ... كيف ذلك؟ عندما وصفت "جماعة"... بكذا ... هل فكرت "بمجموعة" بعينها؟ وأي مجموعة فكرت فيها؟
السيرة والتجربة المهنية
هل هناك تجارب معينة أو أحداث توضح (الوحدة التمثلية)؟
السياق ومجال الحياة
هل "الوحدة التمثلية" طوال الوقت أو في بعض الوضعيات المحددة؟
إدراك الاعتراف
هل تفكر في نفسك كشخص "الوحدة التمثلية"؟ (داخل وخارج العمل)
الدلالة العاطفية
لماذا تفكر أن (الوحدة التمثلية)؟ (ايجابي/سلبي) بالنسبة للجماعة...؟

I.2.4 . قياس أبعاد الهُوية المهنية للفاعل التربوي

الهُوية المهنية مفهوم متعدد الأبعاد ومشتبك العوامل، حيث تتداخل مكونات مختلفة في بناء الهُوية المهنية "للمدرسين" ، إذ يبني المدرس إطارا مرجعيا يتضمن أفكاره وتقديره

لذاته وتصوره لكفاءته وعلاقته مع زملاء المهنة والمجتمع من خلال تمثلاته لدوره ومكانته، هذا فضلا عن السياق المهني الذي يشتغل فيه، ونموه المهني والشخصي في ظل التفاعلات مع المرفق(المدرسة كمؤسسة اجتماعية) ومع الممارسات المهنية بصفة عامة. وهذا يحتم علينا اللجوء إلى أكثر من أداة لقياسها في سياق أطروحتنا، وسنعمد إلى التركيز بالأساس على المقاييس التي تم اعتمادها في أبحاث أنجزت في مجال علم النفس الاجتماعي. وفي هذا الصدد سنستخدم ثلاث مقاييس للكشف عن طبيعة الهُوية المهنية لدى الفاعلين التربويين حيث إن المقياس:

الأول يستهدف الكشف عن الكفاءة الذاتية للمدرسين

والثاني يروم الوقوف عند درجات تقدير المدرسين لذواتهم

والثالث يبتغي استجلاء معالم النمو المهني والشخصي لدى المدرسين

I.1.2.4 . **مقياس الكفاءة الذاتية للمدرسين Teacher efficacy scale.**

يتكون سلم قياس الفعالية الذاتية في الأصل من 16 عبارة، يتم الإجابة عنها من طرف المستجوب وذلك بالتعبير عن موافقته أو عدم موافقته، بالتدرج تبعا لسلم likert حيث إن العدد 1 يساوي (الرفض الكلي للعبارة) والعدد 6 يساوي (القبول الكلي للعبارة)[1]. يتم تقييم الشعور بالفعالية الفردية من خلال تسعة بنود (بند1- بند 5- بند 6- بند 7- بند 9- بند 10- بند 12- بند 13- بند 14)و سبعة بنود لتقييم الفعالية العامة (بند 2- بند 3 - بند 4 - بند 8 - بند 11- بند 15).

وقد حدد روبير فاليرو Vallerand مجموعة من الخطوات المنهجية لتكييف وترجمة أدوات القياس النفسية من سياقات ثقافية مختلفة إلى الثقافة الفرنسية وتتجلى هذه الخطوات في العناصر الآتية:

1.تهييء النسخة الأولية (من خلال الترجمة المزدوجة)، 2. تقييم تعديلات النسخة 3.تقييم النسخة التجريبية، 4.تقييم الصدق الملازم والمحتوى، 5. تقييم دقة الأداة، 6.تقييم صدقية المنتوج construit، 7.تكوين معايير.

[1] Marc Dussault, Paul Villeneuve et Colette Deaudelin (2001). L'échelle d'autoefficacité des enseignants: validation canadienne-française du Teacher efficacy scale, Revue des sciences de l'éducation, Volume 27, Number 1. p.183.

هذه الخطوات المنهجية هي التي تقيد بها الباحثان Gibson و Dembo خلال تكييف وترجمة أداة قياس فعالية المدرس Teacher efficacy scale إلى اللغة الفرنسية، ولعل التقيد بهذه الخطوات هو الذي يعطي مشروعية استعمال هذه الأداة في غير السياق الذي استعملت فيه لأول مرة. هذا فضلا عن أن هذه المراحل والخطوات المنهجية مكنت من اختبار صدق وثبات الأداة والتأكد من تماسكها الداخلي. إلى جانب التأكد من صدق النسخة المترجمة إلى الفرنسية عن طريق التحليل العاملي التأكيدي، كون النسخة الأصلية تم اختبار صدقها عن طريق تحليل عاملي فقط[1].

ومقياس الكفاءة الذاتية للمدرسين يعد من أبرز أدوات القياس التي يستعملها الباحثون[2] لقياس فعالية المدرسين، حيث ترجمت هذه الأداة إلى الألمانية والكورية والعبرية، وهذا بفضل أسسه النظرية التي ارتكز عليها في بنائه من جهة، ومن جهة أخرى جودته السيكومترية[3].

ولعل اختيار النسخة الفرنسية لمقياس الكفاءة الذاتية راجع إلى القيمة السكومترية لهذه الأداة بعد تكييفها وترجمتها إلى اللغة الفرنسية هذا فضلا على أنها تقيس إمبريقيا الإحساس بالكفاءة لدى المدرسين، هذا الوصف الإحساسي مرتبط بمنظور سلوكي جديد[4] أو النيو-بهافيوريست" كما يشير إلى ذلك بندوراBandura. وفيما يلي نعرض بنود هذا المقياس بعد أن نقلناه إلى اللغة العربية.

I.2.2.4 . سلم قياس الكفاءة الذاتية

يتكون سلم قياس الكفاءة الذاتية في نسخته الفرنسية من خمسة عشر (15) بندا نعرضها كالآتي:

---

[1] Marc Dussault, Paul Villeneuve et Colette Deaudelin, (2001).op.cit. p.184.

[2] «Enochs, Scharmann et Riggs, 1995 ; Saklosfske, Michayluk et Randhawa, 1988; Woolfolk et Hoy, 1990; Coladarci, 1992; Woolfolk, Rosoff et Hoy, 1990 ; Evans et Tribble, 1986; Minke, Bear, Deemer et Griffin 1996 ; Taylor et Tashakkori, 1995 ; Hoy et Woolfolk, 1993».

[3] Marc Dussault, Paul Villeneuve et Colette Deaudelin, (2001).op.cit. p.183.

أشير هنا إلى أن أبحاثي سواء من خلال المراجع والمقالات التي اطلعت عليها أو عبر البحث في شبكة الانترنت لم تسعفني على إيجاد ترجمة عربية لأداة قياس الكفاءة الذاتية للمدرسين أو دراسة عربية استعملت هذا النوع من المقاييس.

[4] Ibid,. p.192.

1. عندما يكون المتعلم(ة) أفضل من المعتاد، فان ذلك غالبا ما يرجع إلى الجهد الاضافي الذي أبذله.

2. الساعات التي يقضيها المتعلم(ة) في الصف (القسم) يكون لها تأثير ضئيل على المتعلمين مقارنة مع تأثير بيئتهم المنزلية.

3. ترتبط قدرة التلميذ(ة) على التعلم في المقام الأول بالخلفية المعرفية للعائلة.

4. إذا كان المتعلمون يعوزهم الانضباط في المنزل، فإنه من المحتمل أن لا يقبلوا أي انضباط خارجه.

5. عندما يكون المتعلم(ة) لديه صعوبة في القيام بالواجبات المنزلية، فإنني عادة ما أعمل على التكيف مع مستواه.

6. عندما يحصل المتعلم(ة) على درجة أفضل من المعتاد، فان ذلك ما يرجع إلى الطرق الفعالة التي انقل بها المعارف إلى المتعلمين.

7. عندما أفعل ذلك حقا، استطيع التعامل مع حالات جد صعبة من المتعلمين

8. ما يستطيع المتعلم فعله جد محدود، لأن البيئة العائلية للمتعلم لها تأثير كبير على مردوديته المعرفية

9. عندما تتحسن درجات المتعلمين، فذلك يرجع إلى كوني وجدت أساليب للتدريس أكثر فاعلية ونجاعة.

10. إذا كان المتعلم(ة) يتقن بسرعة مفهوما جديدا في "مادة معرفية"، قد يكون ذلك راجع لكوني أعرف الخطوات التي ينطوي عليها تدريس هذا المفهوم.

11. إذا كان أباء المتعلمين يهتمون أكثر بأطفالهم، أستطيع أنا أيضا أن أفعل المزيد من تلقاء نفسي.

12. إذا كان المتعلم(ة) لا يتذكر المعلومات التي قدمتها في الحصة السابقة، وأود أن أعرف ما يجب القيام به في الحصة التالية لتذكره.

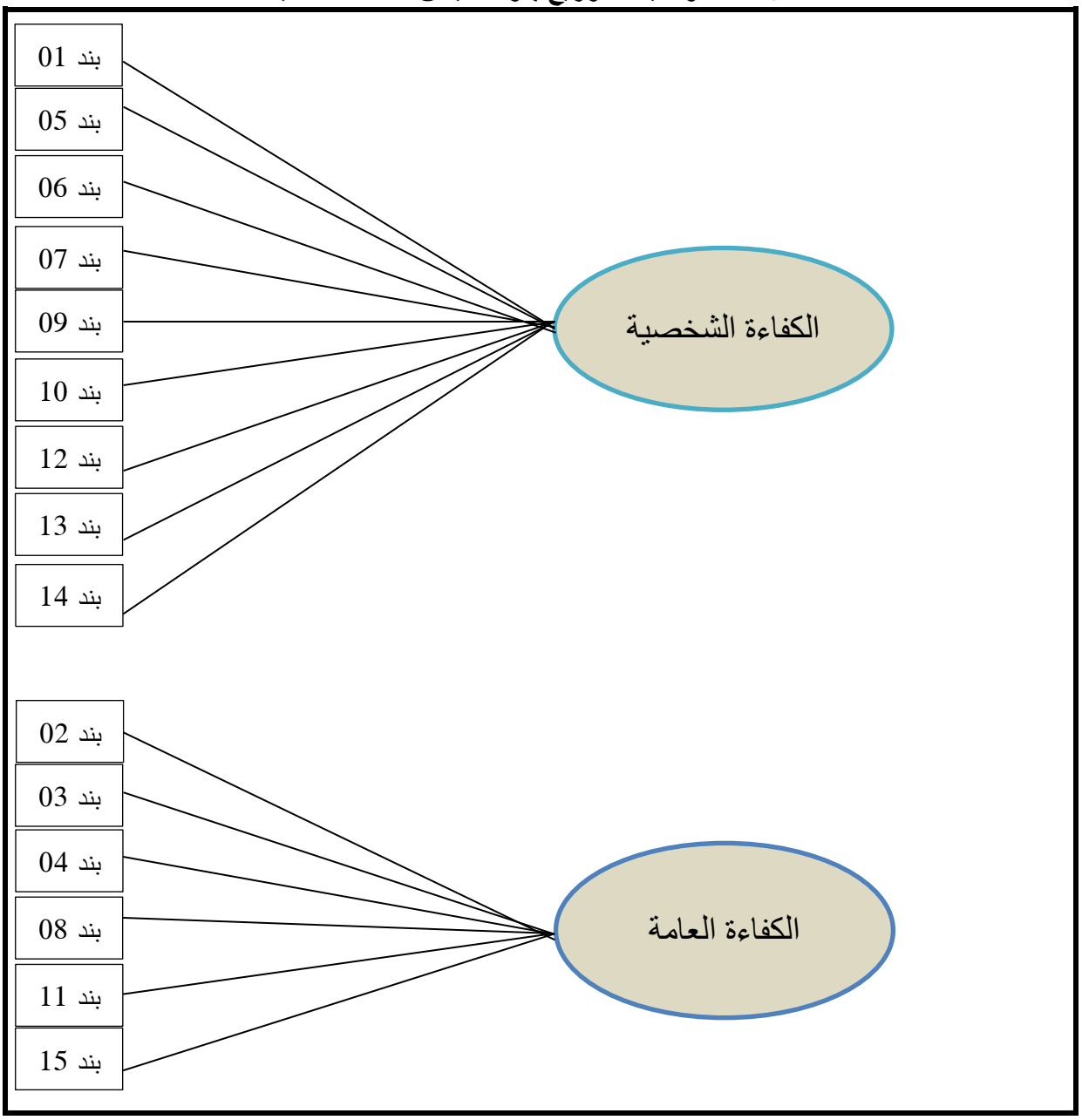
13. إذا كان المتعلم(ة) في الصف الدراسي هو مزعج ومضطرب، فإنني متأكد من أنني اعرف عدد من التقنيات ليعود إلى رشده.

14. و إذا لم يتمكن أحد من المتعلمين من القيام بواجباته المنزلية، فسأكون قادرا على إجراء تقييم دقيق أن ما طلب منه لإنجازه يصعب عليه.

15. حتى المدرس الذي لديه مهارات التدريس لا يمكن أن يكون له تأثير على العديد من المتعلمين.

وتقيس هذه البنود مجتمعة الكفاءة الذاتية للمدرسين وتضم بعدين اثنين نوضحهما في الشكل التالي:

شكل 10: توصيف لتوزيع بنود مقياس الكفاءة الذاتية.



يشير الشكل(03) إلى أن مقياس الكفاءة الذاتية يقيس بعدين اثنين، الأول متعلق بالكفاءة الشخصية تسعة (09) بنود أرقامها غير متوالية في مقياس الكفاءة الذاتية، في حين أن البعد الثاني متعلق بالكفاءة العامة ويتوزع على ستة (06) بنود، ليكون مجموع بنود النسخة

الفركفونية التي عملنا على نقلها إلى اللغة العربية والتي سنعتمدها هي خمسة عشر (15) بندا موزعة ما بين بنود تقيس الكفاءة الشخصية وأخرى تقيس الكفاءة العامة.

I.3.2.4 . **سلم قياس تقدير الذات**

من المفاهيم الكبرى التي استرعت انتباه الباحثين في مجال علم النفس نجد مفهوم الذات، فقد سجل أوستراو Ostrow سنة 1982 حوالي 7000 آلف مقالة كتبت حول مفهوم الذات، لكن حوالي 90% من هذه المقالات ارتكزت حول تقدير الذات[1]. ولعل هذه الشعبية الكبيرة للتعاطي مع هذا المفهوم راجع إلى القيمة التنبؤية للسلوك وارتباطه بعوامل الصحة العقلية كما بينت العديد من الدراسات التجريبية (Rosenberg و Simmons 1972، Bachman ومجموعة باحثين 1967، Harter 1983...)، حيث تم تسجيل أن ضعف تقدير الذات يؤدي إلى الإكتئاب عند المجتمعات وكذلك لدى فئة الشباب المراهقين، أيضا يؤدي إلى القلق وعدم الرضى في الحياة، كما بينت الدراسات أن ضعف تقدير الذات يؤدي أيضا إلى التهيج والاندفاع العدواني واضطراب علاقة الفرد بالمجتمع، كما ربطت دراسات حديثة بين ضعف مستوى تقدير الذات والإحساس بالذنب والخوف المرضي من الفشل والهشاشة ومختلف المشاكل النفسية[2].

ونعتبر أن معرفة مدى تقدير الفاعل التربوي في بيئة عمله مؤشر أساسي لفهم طبيعة الهُوية المهنية لديه، فأداة قياس الهُوية التي طورها Rosenberg، تُقَيمُ مدى اعتبار الفرد لنفسه ذا قيمة، وتقييمه لكفاءاته وموقفه اتجاه نفسه، كما أن هذه الأداة تتوفر فيها معايير الثبات والمصداقية حيث يصل تماسك عناصرها إلى 0.90 وهو مؤشر كبير على جودتها السيكومترية. بالإضافة إلى أن هذه الأداة تعد من بين أشهر مقاييس تقدير الذات في السياق الأنجلوفوني، حيث أثبتت نجاعتها في قياس المشاعر الايجابية أو السلبية التي يحملها الفرد عن نفسه.

[1]Evelyne F. Vallieres et Robert J. Vallerand (1990). Traduction et validation canadienne-française de l'échelle de l'estime de soi de Rosenberg, International Journal of Psychology 25, 305-316, p.305.

[2] Ibid., p.306.

- بنود سلم قياس تقدير الذات (EES)

1. أعتقد أنني شخص ذو قيمة، على قدر المساواة مع أي شخص آخر.
2. أعتقد أنني أمتلك العديد من المزايا و الصفات الجميلة.
3. بالنظر إلى جميع الاعتبارات، فإنني أميل إلى الشعور بانني فاشل (فاشلة)
4. أنا قادر(ة) على القيام بالأشياء كما مُعْظَم الناس.
5. أشعر أنني لا أمتلك الكثير من الأشياء التي تجعلني أفتخر بنفسي.
6- لدي موقف ايجابي اتجاه نفسي.
7. في جميع الأحوال، أنا راض (راضية) عن نفسي.
8. أحب أن يكون لدي المزيد من الاحترام لنفسي .
9. أحيانا أشعر أنني شخص غير مفيد.
10. أعتقد أحيانا أنني مفيد(ة) و جيد(ة) من أجل لا شيء.

I.4.2.4 . **مقياس تقييم التطور المهني**

يعتبر العنصر التقييمي مكون أساسي من مكونات الهُوية بشكل عام وبعدها المهني المهني بشكل خاص، ولا سيما المسألة المتعلقة بالنمو الشخصي والمهني داخل بيئة العمل، إذ أن الهُوية المهنية من شأنها مساعدة الفاعل التربوي على التقدم والتطور في مهنته وبالتالي فهي العنصر الجوهري لتحديد مساره المهني. ومن اجل هذه الغاية عملنا على بناء مقياس يراعي المكونات الشخصية والمهنية التي من شأنها تطوير شخصية الفاعل التربوي وفعاليته المهنية، وهذه العناصر تفرزها التفاعلات مع المرفق والبيئة المجتمعية، وقد استلهمنا بناء هذا المقياس من عدة دراسات في علم النفس الاجتماعي، وكذا دراسات تم إنجازها من طرف باحثين مغاربة وبالتحديد في مجال علم النفس الشغل والتنظيمات (دريوش 2011، شرياط 2013). وفيما يلي مفردات هذا المقياس الذي سميناه مقياس تقييم التطور المهني للفاعل التربوي:

1. أدرك أن هذه هي المهنة التي سأمارسها طول حياتي.
2. أشارك في مشروع المؤسسة وأعمل على تحسين أدائي التربوي.
3. أستوعب المحيط الاجتماعي والثقافي لمكان عملي.

4. أعمل على إنشاء علاقات إيجابية مع الجسم التربوي وحتى مع المتعلمين.
5. ألتزم بأخلاقيات المهنة وأدبيات وخصال المجتمع.
6. أفهم أهمية تحسين صورتي لدى المجتمع.
7. أرغب في أن أكون متميزا (ة) في مهنتي.
8. أشارك في مختلف التكوينات المتعلقة بتحسين وتطوير أدائي المهني.
9. أعمل باستمرار على تحيين معلوماتي وتقييم أدائي المهني باستمرار.
10. أحس أن لدي قدرات على إنتاج معارف متعلقة بمجال تخصصي.

I.5.2.4 . **قياس الالتزام المهني**

لقياس الالتزام المهني، فقد اخترنا سلم قياس الالتزام التنظيمي (Original Commitment Scale Items)، الذي طوره كل من Allen و Meyer نظرا لقيمته السيكومترية، وأسسه النظرية. هذا فضلا عن انكباب الباحثين في مجال علم النفس التنظيمات على استخدامه في مختلف الأبحاث الميدانية التي تناولت موضوع الالتزام التنظيمي. وسنعتمد هذا المقياس في صيغته الثلاثية، فهو يتكون في الأصل من 24 عبارة تتوزع عليها أبعاد الالتزام التنظيمي الثلاث، لكن بعد عمليه تكييف لهذا السلم في السياق الفرنكفوني، فإنه تم الاحتفاظ بثمانية عشر عبارة كما هو الشأن بالنسبة للصيغة الفرنسية لهذا السلم[1]، التي سنتبناها في سياق أطروحاتنا هاته.

- **الالتزام العاطفي**

1. إنني جد سعيد، بقضاء بقية مساري المهني بهذه المؤسسة.
2. أحس أن مشاكل مؤسستي هي نفسها مشاكلي الخاصة.
3. لا أشعر بأي إحساس بالانتماء إلى هذه المؤسسة.
4. ليس لدي أي ارتباط عاطفي بهذه المؤسسة.
5. أحس أنني عضوا كامل العضوية بهذه المؤسسة.
6. هذه المؤسسة لها أهمية كبيرة بالنسبة لي.

[1] Sophia Belghiti-Mahut, et Alain, Briole, (2004). L'implication organisationnelle et les femmes cadres : une interrogation autour de la validation de l'échelle de Allen et Meyer (1996), Psychologie du travail et des organisations, volume 10, pp 145–164.

- **الالتزام المحسوب**

1. البقاء في هذه المؤسسة هو أمر تلميه الضرورة، وليس الرغبة.
2. سيكون من الصعب علي ان أغادر مؤسستي، حتى لو كنت أريد ذلك.
3. الكثير من الأشياء ستتغير في حياتي بمغادرة مؤسستي.
4. أعتقد بأن لدي خيارات محدودة للتفكير بمغادرة مؤسسة العمل.
5. إن لم يكن لدي ما أقدمه لهذه المؤسسة فسوف أفكر في تركها.
6. ما يمنعني من ترك عملي هو ندرة البدائل الممكنة.

- **الالتزام المعياري**

1. لا أشعر بإلزامية البقاء في هذه المؤسسة.
2. أحد أهم عوامل استمراري بالعمل في هذه المؤسسة، هو أنني أؤمن بأن الوفاء مهم و واجب أخلاقي.
3. إذا حدث وتركت هذه المؤسسة في هذا الوقت، فإنني لن أشعر بأي ذنب.
4. تعلمت الإيمان بقيمة الإخلاص لمؤسسة واحدة.
5. يصعب علي ترك هذه المؤسسة نظرا لارتباطي الشديد بزملاء العمل.
6. أنا جد ممتن لهذه المؤسسة.

I.6.4 . دواعي و مبررات اختيار الأدوات والمقاييس

إن اختيار هذه العينة من المقاييس تجد مبررها أولا في كونها استعملت في سياق الأبحاث التي أجريت في علم النفس الاجتماعي وعلم النفس التنظيمات، فكاشف الهُوية متعدد المراحل تم تطويره كأداة فعالة وناجعة في الكشف عن الهُوية النفسية الاجتماعية من خلال الوحدات التمثلية. ولا شك أن هذه الأداة سيخدمنا كثيرا في الكشف عن طبيعة التمثلات المرتبطة بالإدماج في أسلاك الوظيفة العمومية وتلك المتعلقة بالهُوية النفسية الاجتماعية للفاعلين التربويين في قطاع التربية الوطنية.

أما فيما يخص مقياس الكفاءة الذاتية ومقياس تقدير الذات وأداة قياس النمو الشخصي والمهني ستخدم الفرضية التي اعتبرنا من خلالها أن هوية الفاعلين التربويين تنبني من خلال مؤشر الكفاءة الذاتية وتقدير الذات والتفاعلات الشخصية والمهنية في بيئة العمل. في حين أن

طبيعة الالتزام في أسلاك الوظيفة العمومية وبالضبط لدى فئة الفاعلين التربويين سنعمل على قياسه من خلال الأداة المشهورة والمشهود بصدقها وثباتها السيكومتري وهي مقياس الين و مايير ثلاثي الأبعاد. وكل هذه الأدوات ستوفر لنا المعطيات و المعلومات اللازمة التي سنعمل على معالجتها إحصائيا وتأويلها بما يتناسب وطبيعة الفرضيات المطروحة التي سنحاول أن نستشف معالمها من خلال هذه الأطروحة.

وقد احتكمنا في اختيار مقاييس البحث إلى المنطق التالي: أولا: أن تكون هذه المقاييس تم استعمالها في سياق علم النفس الاجتماعي أو علم النفس الاجتماعي للتنظيمات، وبالنسبة للمقياس الذي بنيناه فإنه تم استلهام بنوده من دراسات تمت في إطار علم النفس الاجتماعي وعلم النفس التنظيمات. ثانيا: حرصنا أن تحمل هذه المقاييس في طياتها الصدق والثبات وأن تكون قد طبقت في سياقات ثقافية مختلفة.

I.7.4 . آليات تحليل بيانات البحث

ان تبني الادوات البحثية السابقة سيمكن من استيقاء المعلومات وجمع المعطيات المتعلقة بموضوع البحث، ولاشك أن هذه المعطيات المستقاة من ميدان البحث، تتطلب الاستعانة بمجموعة من برامج الحساب الإحصائي تساعد في تفريع معطيات اداة البحث الاساسية المتمثلة في الاستمارة وترميز وتصنيف معطياتها واستثمار وتحليل بياناتها، وعلى هذا الأساس سنعتمد في تحليل بيانات البحث الميداني على البرامج الاتية:

I.1.7.4 . الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS

برامج الكتروني عبارة عن بيانات حسابية شاملة للقيام بتحليل البيانات البحثية، ويتم استخدام هذا البرنامج في الأبحاث العلمية التي تحتوي على بيانات رقمية. حيث سنعتمد على الاصدار رقم 20 من برامج SPSS في المعالجة الإحصائية لبيانات البحث، وسنرتكز على نوعين من أنواع الإحصاء. الإحصاء الوصفي الذي سيمكننا من وصف مجموع البيانات المحصل عليها، وذلك على شكل مبيانات توضيحية وجداول تظهر التكرارات والنسب

المئوية والمتوسطات الحسابية...، ثم الإحصاء الاستدلالي[1] الذي سيمكننا من استنتاج خصائص مجتمع البحث من خلال مميزات العينة التي سحبت منه.

وترتكز جميع مناهج التحليل الإحصائي على مفهوم أساسي وهو المتغير Variable، وهذا الأخير هو ميزة أو خاصية شخص أو موضوع أو وضعية، تشمل سلسلة من القيم أو الفئات المختلفة[2]. وتنقسم المتغيرات إلى كمية وكيفية، كمية مثل (الحجم، الوزن، السن...) وتتصف بالتدرج، وهكذا تكون قابلة للقياس، ومتغيرات كيفية مثل الجنس، وفصيلة الدم وتكون فقط عبارة عن فئات[3]؛ أي يعبر عنها بالأوصاف وليس الأرقام، وتجدر الإشارة إلى أن معطيات التي يتم استخلاصها بواسطة المقاييس التي تحتوي متغيرات فئوية كالتي حددها Likert، تصنف كمتغيرات كمية[4]. في الأبحاث التجريبية أو شبه تجريبية، يتم التعامل مع المتغير المستقل من قبل الباحث إما بشكل مباشر، كما كان من قبل أو كما سيكون من بعد عن طريق أخذ العينات. في حين أن الدراسات التي تبحث في العلاقة، يتم دراسة المتغيرات كما توجد لدى المبحوثين(عينة البحث)[5]. ودراسة العلاقة بين المتغيرات يقتضي اختيار اختبار احصائي، هذا الاختيار الذي ينبغي أن يكون دقيقا ويقود الباحث إلى اختيار ملموس يوافق أهداف البحث وذلك من خلال اكتشاف واعٍ لخصائص معطيات البحث قبل القيام باختبار إحصائي[6].

ان اختيار أي اختبار إحصائي يكون تبعا لسؤال البحث، وتصور وشكل البحث، ونوعية المعطيات المحصل عليها. ومن المهم التمييز بين المتغيرات المستقلة والمتغيرات التابعة، حيث إن هناك مجموعة من الاجراءات الإحصائية المتبعة في ذلك نبينها في الجدول الآتي:

---

[1] «La statistique inférentielle consiste à extrapoler les résultats obtenus sur un échantillon afin de tirer des conclusions concernant la population. Il s'agit d'inférer certaines caractéristiques de la population à partir de ce que l'on mesure sur un échantillon».

[2] Paul Kinnear., Colin Gray (2005). SPSS facile Appliqué à la psychologie et aux sciences sociales. Edition de Boeck, p.10.

[3] Paul Kinnear., Colin Gray., (2005). SPSS facile Appliqué à la psychologie et aux sciences sociales. Edition de Boeck, p.10.

[4] Ibid., p.11.

[5] Ibid., p.13.

[6] Ibid.,

جدول 10: طبيعة المتغيرات وإجراءاتها الإحصائية.

طبيعة المتغيرات	نوع التحليل	الاختبار الإحصائي
كيفية	Tri croisé	Khi-deux
كيفية وكمية	ANOVA	Test *F*
كمية	Régression	Coefficient de corrélation

ومن بين الاختبارات التي سنوظفها في تحليل معطيات وبيانات البحث الميداني اختبار معامل الارتباط واختبار تحليل التباين.

ت. معامل الارتباط

يطلق معامل الارتباط على العلاقة بين متغيرين، وتقاس تلك العلاقات بمقياس يسمى معامل الارتباط ويرمز لو بالرمز r ويأخذ القيم من (1-) إلى (1.(

يكون الارتباط طردي تام إذا كانت قيمة معامل الارتباط تساوي 1

يكون الارتباط عكسي تام إذا كانت قيمة معامل الارتباط تساوي 1-

لا يوجد ارتباط إذا كانت قيمة معامل الارتباط تساوي صفر.

كلما كانت القيمة المطلقة لمعامل الارتباط قريبة من الواحد كان الارتباط قويا.

كلما كانت القيمة المطلقة لمعامل الارتباط قريبة من الصفر كان الارتباط ضعيفا.

ويمكن استخدام معامل الارتباط بين متغيرين بعدة طرق نذكر منها: معامل بيرسون (Pearson) ومعامل (Spearman)[1].

ث. تحليل التباين

تحليل التباين هو أحد الأدوات الإحصائية المهمة والتي تعنى بعملية دراسة العلاقة بين متغير أو عدة متغيرات مستقلة والتي عادة ما تكون وصفية، ويهتم تحليل التباين بتحديد مصادر الاختلاف بين المتوسطات ولا يهتم بتحديد نوع العلاقة بين المتغيرات التابعة والمتغيرات المستقلة. وفي سياق بحثنا هذا سنستخدم تحليل التباين الأحادي أو بعامل واحد One-way Analysis of Variance (Anova) واختبار (T) لمجموعتين مستقلتين.

[1] «Le coefficient de corrélation de Pearson est une mesure d'association qui permet d'établir si deux variables mesurées sur le même ensemble d'observations varient de façon analogue ou non. Le coefficient de corrélation simple prend ses valeurs à l'intérieur de l'intervalle –1 et +1. $-1 \leq r \leq 1$. Une corrélation proche de 1 ou de –1 en valeur absolue signifie que deux variables sont liées entre elles et peuvent s'expliquer mutuellement. Lorsque r est proche de 0, il y a une faible corrélation. Si r est proche de +1, cela veut dire que les deux variables varient dans le même sens. Si r est proche de –1, cela signifie que les deux variables varient en sens inverse l'une de l'autre».

وسنفصل لاحقا في هذين الاختبارين الإحصائيين أثناء تطبيقهما على مجموعات عينة البحث.

I.2.7.4 . برنامج IRaMuTeQ لتحليل النصوص والمفردات

لقد تم تطوير برنامج IRaMuTeQ لتحليل النصوص والمفردات من طرف فريق البحث حول (التمثلات والالتزامات المهنية: تطورها، أبحاث وخبرات) داخل مختبر الأبحاث والدراسات التطبيقية في العلوم الاجتماعية[1]. وهو شبيه ببرنامج Alceste الذي يتم استعماله بشكل أساسي في علم النفس الاجتماعي، غير أن IRaMuTeQ نسخة مفتوحة وحرة بينما برنامج Alceste غير متاح بالمجان[2]. ويقترح برنامج IRaMuTeQ مجموعة من الأدوات والمعالجات للمساعدة على وصف وتحليل مختلف النصوص وقواعد المعلومات موضوع المعالجة والتحليل الإحصائي[3].

ويصنف هذا البرنامج البيانات وفق منهجية التصنيف الانحداري التراتبي؛ وهي إجراء يقع في ملتقى مجموعة من التقنيات، وهي في الأساس تقنية تم تطويرها فيما يتعلق بالتطبيقات المتعلقة بتحليل المعطيات في مجال الدراسات النفس-اجتماعية وخصيصا فيما يرتبط بتحليل المقابلات أو الإجابات الحرة المتعلقة بالأسئلة المفتوحة[4]. وتصنف هذه المنهجية الوحدات التمثلية إلى أقسام حسب تقارب مواضيعها.

---

[1] IRaMuTeQ : IRaMuTeQ est l'acronyme pour «Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires ».C'est un logiciel libre composé d'une interface programmée en python couplée au moteur statistique R. Il est développé par l'équipe REPERE au sein du LERASS (Laboratoire d'Etude et de Recherches Appliquées en Sciences Sociales) à Toulouse depuis 2008. Il propose une classification au sens de (Reinert, 1983) et une analyse des similitudes (Degenne & Vergès, 1973).Thierry MATHE, Diane BELDAME, Pascale HEBEL(2014), évolution des représentations sociales du bien manger, cahier de recherche n°316, p.19.

[2] ALCESTE l'acronyme de « Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte. Daniel Bart, « L'analyse de données textuelles avec le logiciel ALCESTE », *Recherches en didactiques* 2011/2 (N° 12), pp. (173-184), p.173.

[3]Lucie Loubère, Pierre Ratinaud (2014).Documentation IRaMuTeQ, p.4. document disponible sur le site : http://www.iramuteq.org.

[4] A, Reinert(1983). une méthode de classification descendante hiérarchique : application à l'analyse lexicale par contexte, les cahiers de l'analyse des données, tome 8, n°2, p.187-198. p.187.

I.5 . خلاصة الفصل

استثمار لما استعرضناه سابقا، نخلص إلى أن هذا الفصل مركزيا وأساسيا بالنسبة لأطروحتنا، فقد وقفنا فيه عند سياق اشكالية البحث التي تفترض أن الهُوية بنية مرتبطة بالفكر التمثلي؛ أي أن هذا الأخير هو أساس انبناء وتطور الهُوية النفسية والاجتماعية للفاعل التربوي بوزارة التربية الوطنية، أو بمعنى آخر أن التمثلات الاجتماعية هي أساس فهم وتفسير انبناء وتطور الهُوية ، لذلك اعتبرناها متغيرا مستقلا مفسرا لطبيعة الهُوية النفسية الاجتماعية والمهنية لدى الفاعل التربوي، بينما تشكل أبعاد الهُوية ومكونات الالتزام العاطفية والحسابية والمعيارية متغيرا تابعا. ومن أجل الكشف عن طبيعة التمثلات الهوياتية في نظام الوظيفة العمومية وعلاقتها بالانضباط والأخلاقي في بيئة العمل سنطبق مجموعة من المقاييس والأدوات البحثية. وفي الجدول الآتي تلخيصا لمقاييس البحث التي سيتم تطبيقها على مجتمع البحث لجمع المعطيات والبيانات من ميدان البحث.

جدول 11: تلخيص لروائز البحث وأبعادها المستهدفة بالقياس.

المقياس	الأبعاد المستهدفة بالقياس (الأبعاد المقيسة)
مقياس الكفاءة الذاتية	يتضمن بعدين(شخصي وعام) ويستهدف قياس معتقدات الفاعل التربوي فيما يخص إحساسه بالكفاءة الشخصية والكفاءة العامة.
مقياس تقدير الذات	يقيس بعدا واحدا متعلقا بالإدراك الكلي للفاعل التربوي لقيمته وإلى أي مدى يعتبر نفسه شخصا إيجابيا من خلال مجموعة من الصفات الجيدة.
مقياس التطور المهني	يقيس البعد التقييمي ومدى تطور المسار المهني للفاعل التربوي.
مقياس الالتزام التنظيمي	يقيس درجات تطابق أو عدم تطابق الفرد مع التنظيم المهني الذي ينتمي إليه أو المؤسسة التي يشتغل داخلها.
باحث الهُوية النفسية الاجتماعية متعدد المراحل IMIS	يقيس الهُوية باعتبارها التمثلات التي يحملها الفاعل التربوي عن ذاته والآخرين وعن بيئته، وبعبارة أخرى فسياق البيئة الاجتماعية والانتماء إلى جماعة اجتماعية معينة وسياق العلاقة بين الجماعات هو الذي يحدد تكيف الفرد مع الوضعيات الجديدة فردية أو جماعية. **تتكون الهُوية من ثلاث أبعاد رئيسية:** o مكون معرفي (التصنيف الذاتي)، o مكون تقييمي (تقدير الذات اجتماعيا)، o مكون عاطفي(الإحساس والتعلق بجماعة الانتماء).

الفصل السابع

الدراسة الكشفية الاستطلاعية

II.0. تمهيد

II.1. تحليل نتائج الدراسة الكشفية الأولية

II.1.1. الخصائص السوسيوديمغرافية لعينة البحث التجريبية

II.2.1.الخصائص السوسيومهنية لعينة البحث التجريبية

II.3.1.اختبار مقاييس البحث وجودتها السيكومترية.

II.4.1.باحث الهُوية النفسية الاجتماعية IMIS

II.2.خلاصة الفصل

II.0. تمهيد

لوضع معالم أُلفة بين البحث الذي سنتناوله بالدراسة والتحليل وميدانه، ارتأينا أنه لابد من القيام بدراسة استطلاعية توضح بعض معالم الاشكالية التي سنخوض فيها، و بالتحديد بلورة فرضيات علمية للتحقق منها بما تسمح به الدراسة الميدانية. فالقيام بدراسة كشفية ممهدة تجد مبررها في كثير من الاعتبارات، حيث يمكن أن نحدد هذه الاعتبارات في سياق بحثنا كالآتي:

- تسمح الدراسة الاستطلاعية بالكشف أكثر عن الاشكالية التي يخوض فيها البحث وابراز عناصرها، وهو ما نريد الكشف عنه على مستوى أول قبل تعميق الدراسة في موضوع البحث ميدانيا
- ان الدراسة الاستطلاعية بالدرجة الأولى هي دراسة تجريبية أولية لا تهدف إلى تمحيص فرضيات البحث وذلك بتأكيدها أو نفيها من خلال النتائج المتوصل إليها، بقدر ماهي دراسة تجريبية أولية.
- تتحدد أهداف الدراسة الاستطلاعية في سياق بحثنا في الكشف عن فعالية أدوات البحث المتمثلة في مجموعة من المقاييس التي تمرر في شكل استمارة وكذلك أداة باحث الهُوية النفسية الاجتماعية بأطواره المختلفة، والذي يتم تطبيقه في شكل استمارة في طوره الأول والثاني ومن خلال المقابلة في طوره الثالث. بالإضافة إلى الاقتراب من إشكالية البحث ومفاهيمه وما تم استعراضه نظريا من خلال إجراء مجموعة من المقابلات الفردية والجماعية مع مجموعة من المدرسين العاملين بأسلاك التعليم الثلاث (الابتدائي والاعدادي والثانوي).

وهكذا تكون مبررات الدراسة التجريبية هي بالدرجة الأولى أملتها دوافع منهجية، حيث تجربة أدوات البحث ومفرداتها وتلمس طريقة التفاعل معها وكذلك طريقة صياغتها اللغوية واختيار سلالم مناسبة لقياس مواقف المبحوثين من مفردات هذه المقاييس ودقتها السيكومترية عملية أساسية قبل تعميق الدراسة ميدانيا، خاصة أن هذه العينة الأولية ستكون عينة تجريبية لكنها جزء من العينة النهائية التي سيشملها هذا البحث.

II.1. تحليل نتائج الدراسة الكشفية الأولية

ان تحليل نتائج الدراسة "التجريبية" الأولية لا نهدف من ورائه إلى تأكيد أو نفي فرضيات البحث وإنما الغاية منه هو الاقتراب من إشكالية البحث ومفاهيمها بالإضافة إلى تجريب مفردات المقاييس وفحص تناسقها وجودتها السيكومترية، هذا من جهة، ومن جهة أخرى تطبيق مبيان الهُوية النفسية الاجتماعية لتحديد المجموعات المرجعية وإجراء مقابلات مع أفراد من عينة البحث لاستطلاع آرائهم حول مهنة التدريس وواقعها. وهكذا سنستعرض بإيجاز شديد خصائص عينة البحث السوسيوديمغرافية ومميزاتها السوسيومهنية، ونمر إلى فحص الجودة السيكومترية لمقاييس البحث، ومجموعات الانتماء بالنسبة لأداة باحث الهُوية النفسية الاجتماعية.

II.1.1. الخصائص السوسيوديمغرافية لعينة البحث التجريبية

تتمثل الخصائص السوسيوديمغرافية في مجموعة من المتغيرات المفسرة المتعلقة بالمميزات الشخصية لأفراد عينة البحث، وقد تم تحديد هذه المتغيرات في النوع والسن والمستوى الدراسي والحالة العائلية كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول 12: توصيف عينة البحث التجريبية من حيث المميزات السوسيوديمغرافية.

الفئات العمرية						
		25—30 سنة	30—35 سنة	35—40 سنة	أكثر من 45	المجموع	
النوع	ذكر	11	6	6	2	25	83.3
	أنثى	4	1		0	5	16.7
النسبة المئوية		**50.00**	**23.30**	**20.00**	**6.70**	**30**	**100.0**
المستوى الدراسي							
		دبلوم الدراسات الجامعية	الاجازة	الماستر أو دبلوم الدراسات المعمقة	الدكتوراه		
النوع	ذكر	0	14	8	3	25	83.3
	أنثى	1	4	0	0	5	16.7
النسبة المئوية		**3.30**	**60.00**	**26.70**	**10.00**	**30**	**100.0**
الحالة العائلية							
		متزوج		أعزب/عزباء			
النوع	ذكر	12		13		25	83.3
	أنثى	1		4		5	16.7
النسبة المئوية		**43.30**		**56.70**		**30**	**100.0**

يلخص الجدول(12) الخصائص السوسيوديمغرافية المتعلقة بالعينة التجريبية حيث شملت ثلاثين (30) من المدرسين أغلبهم من الذكور 25 مدرسا؛ أي بنسبة مئوية 83.3% ونسبة

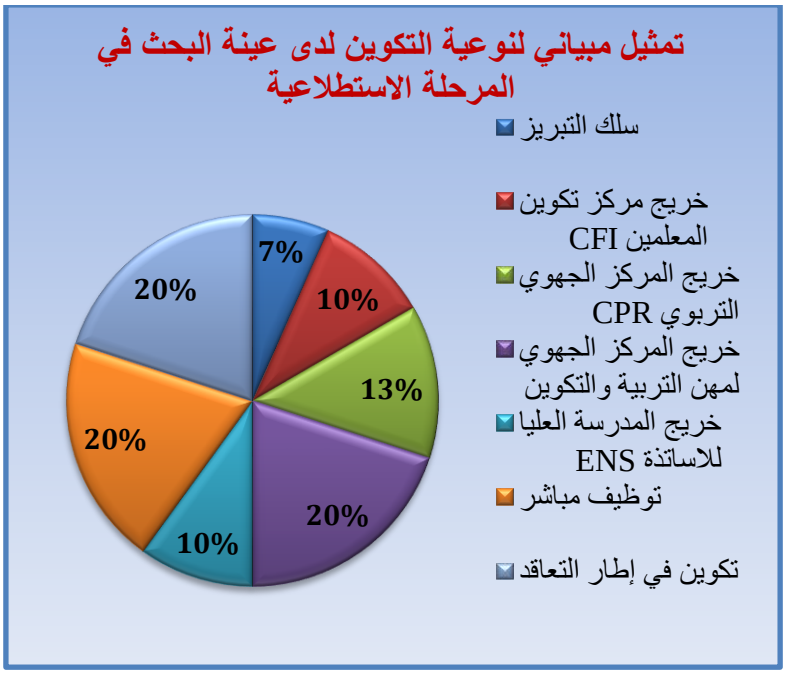
16.7% من الإناث، متوزعين على أربع فئات عمرية محصورة (ما بين [25 و 45 سنة] ، لكن غالبية عينة البحث نلاحظ أنها مصنفة ضمن الفئة العمرية من [25 إلى35 سنة]؛ أي أكثر أفراد العينة في بداية مسارهم المهني، ويمثل المتزوجون منهم حوالي43.3% بينما غير المتزوجين حوالي 56.7% وأغلبهم حاصل على شهادة الاجازة بنسبة 60% متبوعا بنسبة 26.7% حاصلة على شهادة الماستر، ونسبة 10% على الدكتوراه بينما الحاصلون على دبلوم الدراسات الجامعية العامة لا يمثلون سوى 3.3% من عينة البحث التجريبية.

II.2.1.الخصائص السوسيومهنية لعينة البحث التجريبية

بعد أن توقفنا عند المميزات السوسيوديمغرافية الخاصة بعينة البحث والمتمثلة تحديدا في النوع والسن والمستوى الدراسي والحالة العائلية، سنمر إلى استعراض الخصائص السوسيومهنية لعينة البحث التجريبية والتي حددناها في طبيعة التكوين ومجال العمل ومستوى الدخل وسنوات العمل بقطاع التربية الوطنية.

جدول 13: توصيف عينة "التجريبية" حسب طبيعة التكوين والتوظيف.

طبيعة التكوين	ت	%
سلك التبريز	2	6,7
خريجCFI	3	20,0
خريجCPR	4	13,3
خريجCRMEF	6	20,0
خريجENS	3	10,0
توظيف مباشر	6	10,0
تكوين في إطار التعاقد	6	20,0
المجموع	30	100,0



يوضح الجدول(13) والتمثيل المبياني جانبه أن عينة البحث التجريبية غير متجانسة فيما يخص طبيعة التكوين المفضي إلى التوظيف، حيث نلاحظ أن نسبة 20% من أفراد العينة لم يتلقوا أي تكوين قبل التوظيف، حيث تم إدماجهم بشكل مباشر في أسلاك الوظيفية العمومية، في حين أن نسبة 20% من خريجي المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين تلقوا تكوينا لمدة

سنة كاملة قبل الولوج إلى مهنة التدريس، ثم نسبة 20% تلقوا تكوينا في إطار التعاقد بعد أن تم فصل التكوين عن التوظيف[1]، ونلاحظ أيضا أن نسبة 13% من أفراد العينة التجريبية من خريجي المركز الجهوي التربوي حيث إن خريجي هذا المركز يعنون مباشرة في سلك التعليم الاعدادي، بينما خريجو المدرسة العليا للأساتذة يتم تعينهم في التعليم الثانوي التأهيلي والذين يمثلون نسبة 10% من عينة البحث التجريبية ويتلقوا تكوينا لمدة سنة كاملة، بينما خريجي مركز تكوين المعلمين يلجون إلى هذا المركز بعد الباكالوريا مباشرة ويستمر به التكوين سنتين كاملتين ويتم تعيين خريجي هذا المركز في التعليم الابتدائي الذين يمثلون نسبة 10% من عينة البحث التجريبية، وشملت ايضا العينة حوالي 7% من الاساتذة المبرزين العاملين بالتعليم الثانوي التأهيلي. وفي هذا الصدد تجدر الإشارة الى أنه ابتداء من 2011 تم توحيد التكوين في مركز واحد وذلك بموجب مرسوم رقم 672-11-2 صادر في 27 من محرم 1433 (23 ديسمبر 2011) في شأن إحداث وتنظيم المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، وأصبح ولوج هذا المركز يقتصر فقط على حاملي شهادة الاجازة. ويسلم المركز شهادة التكوين المهني لفائدة مدرسي أسلاك التعليم الثلاث[2]. وبالمجمل فالعينية التجريبية توضح بالملموس أننا أما عينة غير متجانسة من ناحية التوظيف وطبيعة التكوين بأسلاك التعليم الثلاث.

[1] مرسوم رقم 2.15.770 صادر في 5 ذي القعدة (9أغسطس 2016) بتحديد شروط وكيفيات التشغيل بموجب عقود بالإدارات العمومية، المنشور بالجريدة الرسمية عدد 6491-11 ذو القعدة 1437 (15 أغسطس 2016).

[2] حسب المادة (27) من المرسوم رقم 672-11-2 صادر في 27 من محرم 1433 (23 ديسمبر 2011) في شأن إحداث وتنظيم المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، يسلم المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين حسب شعب التخصص للشواهد المهنية الوطنية التالية:

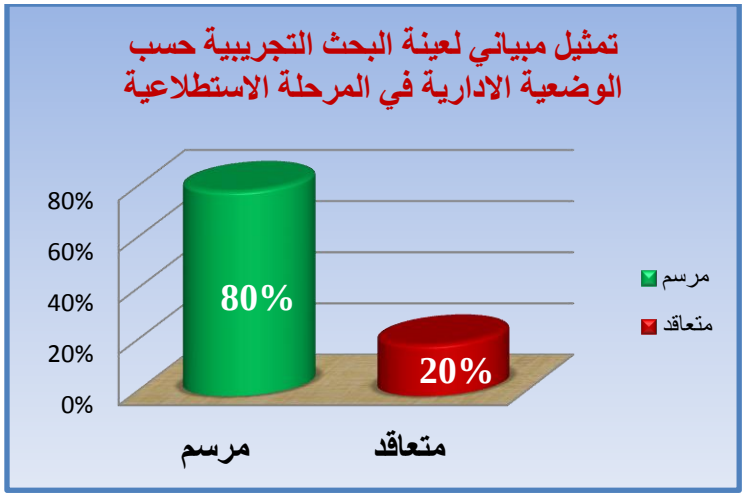
-شهادة التأهيل التربوي للتعليم الأولي والتعليم الابتدائي ؛

-شهادة التأهيل التربوي للتعليم الثانوي الإعدادي ؛

- شهادة التأهيل التربوي للتعليم الثانوي التأهيلي.

جدول 14: توصيف عينة البحث" التجريبية" من حيث طبيعة الوضعية الادارية.

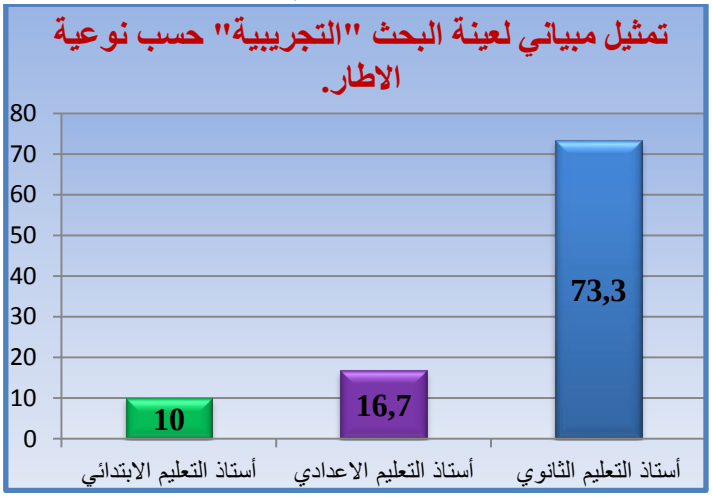
الوضعية الادارية	التكرارات	النسبة المئوية
مرسم	24	80,0
متعاقد	6	20,0
المجموع	30	100,0



يوضح الجدول رقم(14) والتمثيل المبياني جانبه أن عينة البحث التجريبية تتوزع ما بين الموظفين الرسميين والموظفين بموجب عقود، لكن نلاحظ أن المرسمين يمثلون النسبة الأكبر حوالي 80% بينما لا يمثل الموظفون بموجب عقود سوى نسبة 20% من عينة البحث التجريبية. ويرجع سبب هذا إلى أن التوظيف بموجب عقود في قطاع التربية الوطنية لم يستحدث إلى سنة 2016 حين تم فصل التكوين عن التوظيف.

جدول 15: توصيف عينة البحث "التجريبية" من حيث نوعية الإطار.

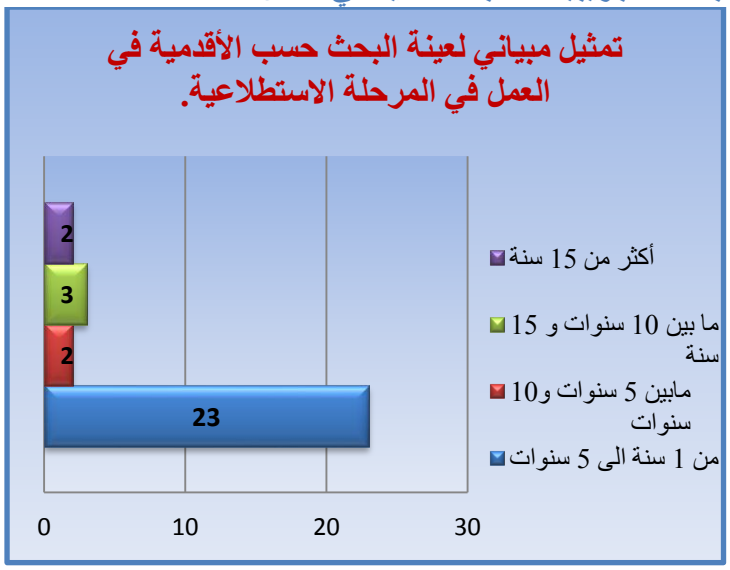
الإطار	ت	%
أستاذ التعليم الابتدائي	3	10,0
أستاذ التعليم الاعدادي	5	16,7
أستاذ التعليم الثانوي	22	73,3
المجموع	30	100,0



من خلال بيانات الجدول(15) والتمثيل المبياني جانبه يتبين أن عينة البحث التجريبية تشمل أطر أسلاك التعليم الثلاث، إلا أن غالبية العينية مكونة من أساتذة التعليم الثانوي التأهيلي بنسبة 73% متبوعة بأساتذة التعليم الاعدادي بنسبة 17% ثم أساتذة التعليم الابتدائي بنسبة 10%.

جدول 16: توصيف عينة البحث التجريبية حسب الأقدمية في العمل.

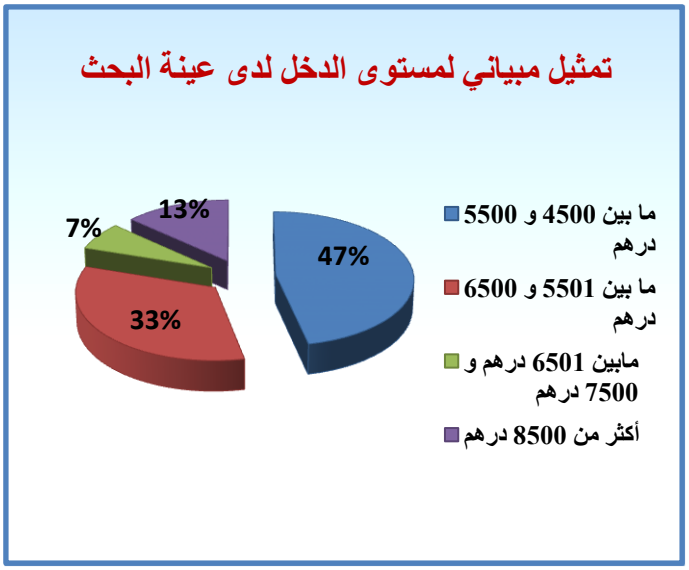
السنوات	التكرارات	النسبة المئوية
من 1 سنة إلى 5 سنوات	23	76,7
مابين 5 سنوات و 10سنوات	2	6,7
ما بين 10 سنوات و 15 سنة	3	10,0
أكثر من 15 سنة	2	6,7
المجموع	**30**	**100,0**



من خلال معطيات الجدول(16) والتمثيل المبياني جانبه نلاحظ أن أغلب عينة البحث التجريبية لا تتجاوز أقدميتها في مهنة التدريس حوالي 5 سنوات حيث إن نسبة 76.7% من أفراد العينة التجريبية محصورة أقدميتهم ما بين [من 1 سنة إلى 5 سنوات] تليها نسبة 10% أقدميتهم محصورة ما بين [ما بين 10 سنوات و 15 سنة]، و6.7% من أفراد العينة ما بين [05 سنوات و 10سنوات] وكذلك نفس النسبة 7,6% لأفراد العينة والتي أقدميتهم تتجاوز 15 سنة.

جدول17 : توصيف عينة البحث حسب مستوى الدخل.

مستوى الدخل	ت	%
ما بين 4500 و 5500 درهم.	14	46,7
ما بين 5501 و 6500 درهم.	10	33,3
ما بين 6501 و 7500درهم.	2	6,7
أكثر من 8500 درهم.	4	13,3
المجموع	**30**	**100,0**



تبين بيانات وأرقام الجدول(17) والتمثيل المبياني جانبه أن النسبة الكبيرة 46.7% من عينة البحث التجريبية مستوى دخلها محصور ما بين [4500 و5500 درهم]، متبوعا بالفئة

التي دخلها محصورا ما بين [5501 و 6500 درهم] بنسبة 33.3% ثم الفئة التي دخلها أكثر من [8500 درهم[بنسبة 13.3%، ثم أخيرا الفئة التي دخلها محصورا ما بين [6501 و 7500 درهم].

وهكذا وبعد تحليل هذه المعطيات وتفيئتها، سنقوم بتحيين استمارة البحث وضبط متغيراتها تحتوي ليسهل تمريرها وملؤها بشكل فعال في المرحلة الأساسية من البحث. حيث سنقوم بتضمين هذه الفئات المتعلقة بالمتغيرات المفسرة ليكتفي المبحوث بالتأشير عليها فقط.

II.3.1.اختبار مقاييس البحث وجودتها السيكومترية.

لجمع المعطيات والمعلومات من ميدان البحث تم الاعتماد على مجموعة من الأدوات في شكل مقاييس تتضمن مجموعة من الأبعاد تروم قياس الهُوية النفسية الاجتماعية للمدرسين بالأسلاك الثلاث لوزارة التربية الوطنية ومكونات الالتزام التنظيمي واتجاهات ومعتقدات عينة البحث حول كفاءتهم وتقديرهم لذواتهم وتطور مسارهم المهني بالإضافة إلى طبيعة التزاماتهم اتجاه مهنة التدريس والمؤسسات التي يشتغلون بها. وفي هذا الصدد تم تمرير هذه المقاييس في شكل استمارة باستثناء الطور الثالث من باحث الهُوية الاجتماعية الذي يمرر من خلال مقابلة موجهة. والغاية الكبرى من اختبار هذه المقاييس يتمثل في فحص جودتها السيكومترية ومدى تفاعل المبحوثين معها وضبط بنودها واتجاهات الإجابات عنها ... وفي ما يلي نتائج هذه المقاييس بعد تطبيقها في المرحلة التجريبية.

جدول 18: التناسق الداخلي لمقاييس البحث في المرحلة الاستطلاعية.

المقياس	عدد البنود في استمارة البحث	قيمة ألفا كرونباخ
مقياس الكفاءة الذاتية	15 بند	0,54
مقياس تقدير الذات	10بنود	0,57
مقياس تطور المسار المهني	10 بنود	0,78
مقياس الالتزام العاطفي	06 بنود	0,61
مقياس الالتزام المحسوب	06 بنود	0,65
مقياس الالتزام المعياري	06 بنود	0,80
المجموع	**53 بند**	**0.65**

يتجلى من خلال معطيات الجدول(09) أن قيمة الفا كرونباخ تفوق 0.5 بالنسبة لجميع مقاييس البحث، وهذا مؤشر على التناسق الداخلي لهذه المقاييس الشيء الذي يحيل إلى أنها جميعا تقيس المؤشرات المراد دراستها، هذا فضلا على صلاحياتها السيكومترية التي سيتمخض عنها نتائج قابلة للتحليل بعد تطبيقها على عينة البحث النهائية.

جدول 19: قيمة الفاكرونباخ لمفردات مقياس التطور المهني للمدرسين.

Cronbach's Alpha if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Scale Variance if Item Deleted	Scale Mean if Item Deleted	**مفردات مقياس تقييم التطور المهني**
0,826	0,216	21,114	39,3000	1.أدرك أن هذه هي المهنة التي سأمارسها طول حياتي.
0,755	0,540	19,168	38,7333	2.أشارك في مشروع المؤسسة وأعمل على تحسين أدائي التربوي.
0,745	0,628	20,506	38,3333	3.استوعب المحيط الاجتماعي والثقافي لمكان عملي.
0,753	0,669	22,102	38,0333	4.أعمل على انشاء علاقات ايجابية مع الجسم التربوي وحتى مع المتعلمين.
0,768	0,456	22,585	38,0333	5.ألتزم بأخلاقيات المهنة وأدبيات وخصال المجتمع.
0,755	0,604	22,006	38,1667	6.أفهم أهمية تحسين صورتي لدى المجتمع.
0,758	0,621	22,447	37,9667	7.أرغب في أن أكون متميزا (ة) في مهنتي.
0,763	0,482	21,344	38,3667	8.أشارك في مختلف التكوينات المتعلقة بتحسين وتطوير أدائي المهني.
0,769	0,427	21,964	38,3667	9.أعمل باستمرار على تحيين معلوماتي وتقييم أدائي المهني باستمرار.
0,771	0,415	22,110	38,4000	10.أحس أن لدي قدرات على إنتاج معارف متعلقة بمجال تخصصي.

Reliability Statistics

N of Items	Cronbach's Alpha
10	0,785

يوضح الجدول (19) بنود مقياس التطور المهني والذي يتكون من 10 بنود وهو المقياس الذي استلهمنا بناء بنوده من عدة دراسات سابقة كما فصلنا ذلك سابقا، بغاية قياس التطور المهني للفاعل التربوي، ونلاحظ أن مقياس التطور المهني يتكون من عشرة(10) بنود قيمتها السيكومترية تزيد عن 0.70 كما هو مبين في الخانة التي تظهر نتائج اختبار الفادكرونباخ

في الجدول(19). وبالتالي فان هذا المقياس جودته السيكومترية الكلية هي 0.78؛ أي أن تناسقه الداخلي قوي جدا وصالح للتطبيق على عينة البحث النهائية.

II.4.1.باحث الهُوية النفسية الاجتماعية IMIS

يعتبر المنظور البيئوي الذاتي أن كل شخص يتموقع داخل مصفوفة اجتماعية تتكون من الجماعات التي ينتمي إليها، هذه الجماعات تمثل من جهة الفئات الاجتماعية للانتماء أو التمايز والتي أيضا تشكل الهُوية الاجتماعية الموضوعية بحيث تؤدي إلى تمييز الفرد في علاقته بالآخرين وبالمجتمع. ومن جهة أخرى فإن هذه الجماعات يتم استثمارها رمزيا وعاطفيا من أجل تحديد وبناء المعنى لدى الفرد في علاقته بالعالم الخارجي. (Claudia Garcia de La Barga,2015, p62).

وتطلق الباحثة Zavalloni اصطلاح الذات-الايكولوجية Ego-écologie للإشارة إلى مقاربة توضح وتشرح النشاط التصالحي الذي يحدث ما بين الكائن البشري وبيئته السوسيوثقافية. والنظام الهوياتي هو في الآن نفسه منتوج وأداة لهذا النشاط التصالحي. ونقطة الانطلاق ، وحدة التحليل، لأي اكتشاف هي الكلمات والتمثلات التي تصاحب الخلفية الفكرية. بعض الكلمات التي تنتشر في البيئة تتجذر وتكتسب دلالات غير موضوعية(ذاتية)، وفي بعض الحالات، تؤدي إلى تحويل هذه البيئة نفسها. فالنسق الهوياتي في المنظور البيئوي-الذاتي ليس كيانا أو ماهية لكن بيئة داخلية، حيث تبرز عناصر العالم الاجتماعي ويتم مشاركتها بمجرد أن تتحول على شكل أفكار وعواطف وذاكرة لتغيير هذا العالم. ولفهم السيرورات الهوياتية لابد من الرجوع إلى استيعاب الميكانزمات(الآليات) النفسية التي تنظم هذا النشاط التصالحي. التمثلات الاجتماعية والتمثلات الفردية و الخطاب والعواطف هي مكونات كيان تحليلي جديد الذي يشكل نظام الهُوية كما تقول بذلك المقاربة البئيوية-الذاتية.

وفي هذا الصدد كان لازما علينا تحديد مجموعة من الجماعات المرجعية التي تنتمي إليها عينة البحث بعدما حددنا في بداية المرحلة التجريبية مجموعة من جماعات الانتماء بشكل عام (النوع ذكور-اناث، المسلمون، المغاربة، أسرة التعليم، أساتذة الفلسفة، أساتذة التربية الاسلامية، أساتذة الرياضة) لكن بعد تمرير الاستمارات على عينة البحث تبين لنا أنه يجب حصر جماعات الانتماء.

وهكذا استقر الأمر على ستة مجموعات (أساتذة التعليم الابتدائي، أساتذة التعليم الاعدادي، أساتذة التعليم الثانوي، أساتذة المواد الأدبية، أساتذة المواد العلمية، الاساتذة المثاليون)، خمسة من هذه المجموعات موجهة إلى تعريف الذات وجماعة متعلقة بالنشاط الأكثر دلالة بالنسبة إلى المشاركين في البحث، حيث المجموعات الخمس الأولى تستهدف الكشف عن طبيعة الشخص فيما يخص اندماجه داخل البيئة المهنية والاجتماعية والتطابق أو الاختلاف مع الجماعة التي ينتمي إليها، أما مجموعة الأساتذة المثاليين فهي تهم عينة البحث وتمثل النشاط الأكثر دلالة بالنسبة للجميع. وتم تطبيق IMIS في المرحلة التجريبية على ثلاثة من المشاركين في أسلاك التعليم الثلاث، وبعد أن تبين مدى نجاعة هذه الأداة في جمع معطيات وبيانات البحث والكشف عن الفكر التمثلي المرتبط بهوية الفاعل التربوي فقد تم تبنينا النسخة الثانية من هذه الأداة التي طورتها الباحثة في علم النفس الاجتماعي زافالوني(2007) بعد ترجمتها إلى اللغة العربية.

ونشير إلى أنه قد سبق للأستاذ الباحث في علم النفس الاجتماعي المصطفى حدية أن قام بتطبيق هذه الأداة في إطار أطروحته لنيل الدكتوراه بجامعة Metz بفرنسا (1987)، حيث استعمل هذا الباحث النسخة الأولى من مبيان الهُوية الاجتماعية. وبفضل هذا الاداة يمكن الكشف عن الهُوية النفسية والاجتماعية عن طريق المصطلحين التمييزين "هم" و"نحن" الذين يساهمان في تشغيل نوع من اللاشعور المعرفي اتجاه جماعة الانتماء الأمر الذي يمكن من الكشف عن موقف الفرد من جماعة انتمائه ومن مدى تطابقه معها أو عدم تطابقه، وبعبارة أخرى يكشف هذه المصطلحين التمييزين عن طبيعة هوية الفرد النفسية الاجتماعية.

II.2. خلاصة الفصل

لقد ارتكزت الدراسة الاستطلاعية بالأساس على تجريب أدوات جمع بيانات ومعطيات البحث، واستكشاف طرق التعامل معها من لدن المبحوثين وطريقة تمريرها ومدى نجاعتها في تمحيص فرضيات البحث، الى جانب القيام بعمل كشفي من أجل التوضيح، من خلال القيام بمقابلات استطلاعية بغية إيجاد مؤشرات لبناء استمارة البحث، وكما يشير مولينير Moliner فالمقابلات الاستطلاعية تسمح بمعرفة المواصفات العامة لتمثلات بعض الأشخاص، ويضيف نفس الباحث أن التجربة بينت أنه من النادر بل ليس من الضروري إجراء عدد كبير من المقابلات الاستطلاعية، ففي معظم الحالات من 10 إلى 15 مقابلة كافية لتحديد الأهداف المرجوة[1].

وفي هذا الصدد، تم اختيار عينة عشوائية من الأساتذة والأستاذ ات تتكون من 30 فردا (5 من الإناث و 25 ذكور) من المرسمين والذين يعملون بموجب عقود، لتجربة هذه المقاييس المتضمنة في استمارة البحث، وقد مكنت هذه الدراسة الاستطلاعية من تحديد المتغيرات التفسيرية ومدى ملاءمة مفردات المقاييس ودرجات تفاعل المبحوثين معها وفهمهم إياها، وقد أفضت هذه المرحلة الكشفية إلى تغيير لغة مفردات المقاييس وتبسيطها وحصر المتغيرات التفسيرية لأداة البحث. وتحديد الجماعات المرجعية فيما يخص مبيان كاشف الهُوية النفسية الاجتماعية حيث حددناها في ستة مجموعات (أساتذة التعليم الابتدائي، أساتذة التعليم الاعدادي، أساتذة التعليم الثانوي، أساتذة المواد الأدبية، أساتذة المواد العلمية)، خمسة منها موجهة إلى تعريف الذات وجماعة متعلقة بالنشاط الأكثر دلالة بالنسبة إلى المشاركين في البحث، بالنسبة للمجموعات الخمس الأولى فتستهدف الكشف عن طبيعة الشخص فيما يخص اندماجه داخل البيئة المهنية والاجتماعية والتطابق أو الاختلاف مع الجماعة التي ينتمي إليها.

[1] MOLINER P., RATEAU P. et COHEN-SCALI V., (2002), Les représentation sociales, Pratiques et études de terrain. Rennes, Presses Universitaires de Rennes. Moreau, p.54.

الفصل الثامن

نتائج البحث

التحليل والتفسير

III.0.**تمهيد**

III.1. **نتائج البحث: التحليل والتفسير**

III.1.1. الخصائص السوسيوديمغرافية لعينة البحث

III.2.1.الخصائص السوسيومهنية لعينة البحث

III.3.1. دقة مقاييس البحث السيكومترية

III.2. **التحليل الاحصائي الوصفي لمقاييس البحث**

III.2.2. نتائج سلم مقياس تقييم التطور المهني

III.3.2. نتائج سلم مقياس تقدير الذات

III.4.2. نتائج سلم مقياس الالتزام التنظيمي

III.3 **العلاقات الاحصائية بين متغيرات البحث**

III.4. **تحليل التباين**

III.1.4. اختبار (T) لعينيتين مستقلتين

III.2.4 تحليل التباين الأحادي

III.5. **نتائج باحث الهُوية النفسية الاجتماعية** IMIS

III.1.5. تمثلات مهنة التدريس ودلالتها

III.2.5. التحليل الانحداري للوحدات التمثلية المرتبطة بمهنة التدريس.

III.3.5. الفضاء الأساسي لهوية الفاعل التربوي

III.4.5. نتائج المرحلة الثالثة من IMIS

III.6**. خلاصة الفصل**

III.0.تمهيد

لقد تناولنا في الفصول السابقة المفاهيم الكبرى التي سيرتكز عليها هذا البحث، حيث اعتبرنا أن التمثلات كمفهوم أداتي-نظري سيكون بمثابة المدخل للاقتراب من الهُوية المهنية للفاعل التربوي بوزارة التربية الوطنية وذلك بتفكيك وتحليل كيفية انبنائِها وتطورها ومساراتها، ولكي يتأتى لنا ذلك حاولنا استجلاء الطريقة والكيفية التي يتم بها دراسة التمثلات الاجتماعية كأداة لتشخيص وقراءة واقع هوية الفاعل التربوي.

وفي هذا الصدد تم الانطلاق من فكرة مركزية تعتبر الهُوية هي بمثابة نتيجة للتمثلات الاجتماعية؛ أي يرجع انبناؤُها وتطورها إلى الفكر التمثلي، أو بعبارة أخرى فالهُوية بنية مرتبطة بالفكر التمثلي، وللربط بين ما تم تناوله نظريا وما سيتم معالجته تطبيقيا، توقفنا في السادس من الأطروحة عند التأطير النظري والمنهجي لأطروحة البحث حيث تم الوقوف عند اشكالية البحث وأسئلته وفرضياته، ليتم المرور الى منهجية البحث حيث تم تحديد متغيرات البحث ومجتمعه وأدواته وآليات وتقنيات تحليل معطياته. ليتم التمهيد في السابع للبحث الميداني بدراسة استطلاعية لاختبار نجاعة وفعالية أدوات البحث في جمع المعطيات والتأكد من دقتها السيكومترية.

وفي هذا الإطار يأتي هذا الفصل الذي يمثل الشق التطبيقي من هذا البحث، حيث سنستعرض من خلاله بيانات ومعطيات البحث الكمية، وسنعمد إلى تحليل هذه البيانات وتفسيرها، فبعد تجريب استمارة البحث في المرحلة الاستطلاعية وضبط متغيراتها، تم تعميمها على عينة عشوائية من مجتمع البحث، حيث شملت في المجمل 481 من الفاعلين التربويين من أساتذة الأسلاك التعليمية الثلاث (ابتدائي وإعدادي وثانوي) العاملين بالمجالين الحضري والقروي، وشكلت منهم 402 العينة النهائية من المجتمع الإحصائي الذي كان موضوع البحث، وهي عينة ممثلة لمجتمع البحث بنسبة حوالي 5% كما هو مفصل في الجدول رقم (20). وقد شملت الدراسة الميدانية ثلاث مديريات إقليمية وهي كلميم وطرفاية والسمارة، وهذه المديريات الاقليمية تغطي جهتي كلميم واد نون والعيون الساقية الحمراء، وامتدت فترة البحث الميداني مدة 12 شهرا من شتنبر 2017 إلى ماي 2018.

III.1. نتائج البحث: التحليل والتفسير

بعد أن تم تطبيق أدوات البحث وتمريرها على عينة البحث وجمع المعطيات والبيانات الميدانية، انتقلنا الى تفريغ هذ المعطيات ثم تحليلها بالاعتماد على الحزمة الإحصائية لمعالجة البيانات في العلوم الإنسانية SPSS ثم أيضا برنامج معالجة "الوحدات التمثلية" IRAMUTEQ الذي تم تطويره في ميدان علم النفس الاجتماعي، وقد تم الوقوف عند بيانات البحث وتحليلها احصائيا انطلاقا من النسب المئوية والرسومات المبيانية، مرورا إلى المتوسطات الحسابية وتحليل التباينات فيما بين متوسطات مقاييس البحث تبعا للمتغيرات التفسيرية، ثم تحديد نوع العلاقات بين هذه المتغيرات وتفسير دلالتها.

وقد شمل البحث الميداني عينة من المجتمع الإحصائي مكونة من 402 من الفاعلين التربويين من أساتذة الأسلاك التعليمية الثلاث (ابتدائي وإعدادي وثانوي) العاملين بالمجالين الحضري والقروي، حيث بلغت نسبة مشاركة عينة البحث حوالي 83,57%، لتكون بذلك ممثلة لمجتمع البحث بحوالي5,7%.

جدول 20: حجم ومعدل مشاركة الفئة المستهدفة من عينة البحث.

مجتمع البحث		عينة البحث	نسبة التمثيل جهويا	معدل المشاركة
العدد وطنيا	العدد جهويا			
213199	7030	402	%5,72	%83,57

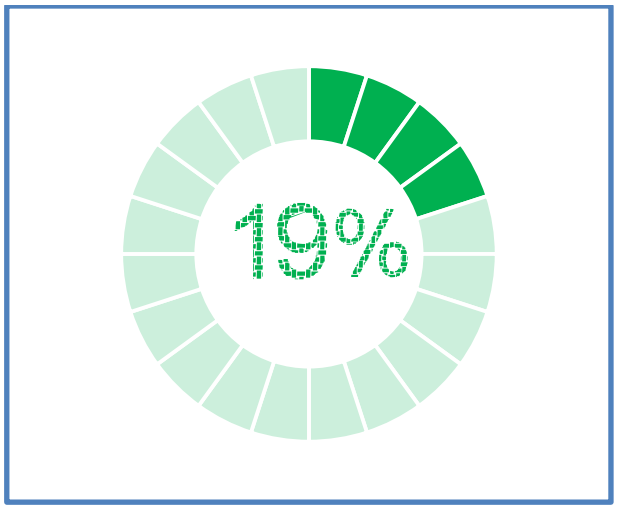
أرقام مرجعية: مجتمع مكون من 50000 العينة الممثلة هي 370*، مجتمع مكون من 1 000 000، العينة الممثلة هي 384* (أنظر الملحق رقم 32).

III.1.1. الخصائص السوسيوديمغرافية لعينة البحث

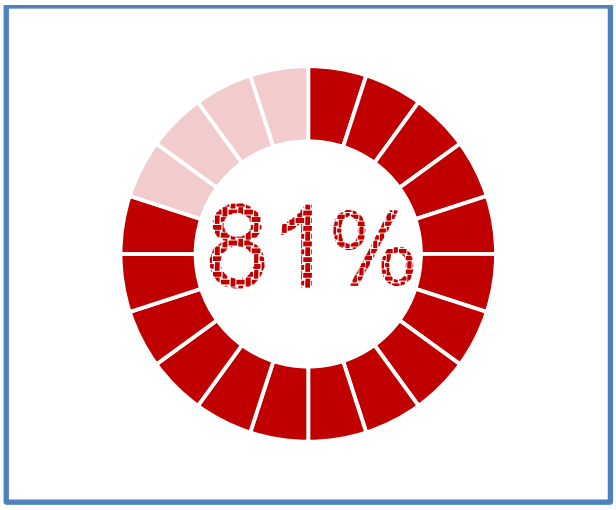
تمثل الخصائص السوسيوديمغرافية لعينة البحث المميزات المرتبطة بالأفراد المشاركين في البحث أو بتعبير أدق المميزات الشخصية للمبحوثين، والمتمثلة في البيانات المتعلقة (النوع، المستوى الدراسي، الحالة العائلية، السن)، والتي سنقوم بتوصيفها والتفصيل فيها وتمثيلها مبيانيا لتيسير قراءتها كميا وتسهيل تقريبها وصفيا.

جدول21 : توصيف عينة البحث حسب النوع.

النوع	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	324	80,6
أنثى	78	19,4
المجموع	**402**	**100,0**



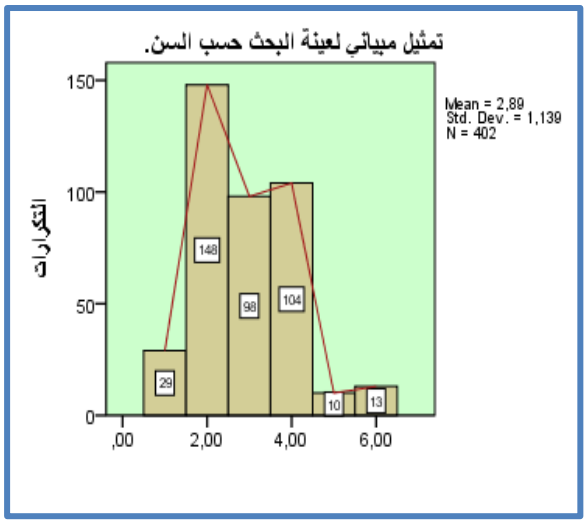
الإناث



الذكور

يبين الجدول رقم (21) والتمثيل المبياني أعلاه أن عينة البحث تتشكل بنسبة جد متفاوتة من حيث نوع الفئة التي شملها البحث، فالبيانات الإحصائية تبين أن نسبة الإناث لم تشكل إلا 19% من عينة البحث بينما يمثل الذكور النسبة الأكبر بحوالي 81%، وهذا من حيث الدلالة الإحصائية يجد مبرره بشكل عام في أن عدد الإناث من الفاعلات التربويات في جهة كلميم واد نون وجهة العيون الساقية الحمراء لا يمثل إلا نسبة 28,46% مقارنة بنسبة الذكور التي تقدر بحوالي 71.54% بالجهتين استناد إلى إحصائيات وزارة التربية الوطنية للموسم 2016-2017.

جدول22 : توزيع عينة البحث حسب الفئات العمرية.



النوع / الفئات العمرية	ذكر		أنثى	
	ت	%	ت	%
من 20 الى 25 سنة	17	5,24	12	15,38
من 25 الى 30 سنة	112	34,57	36	46,15
من 30 سنة الى35	83	25,62	15	19,23
من 35 الى 40 سنة	93	28,70	11	14,10
من 40 الى 45 سنة	08	2,47	2	2,57
أكثر من45	11	3,40	2	2,57
المجموع	324	%100	78	%100

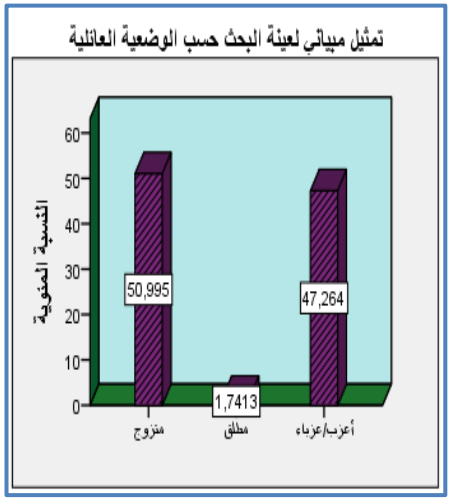
استنادا إلى بيات الجدول رقم (22) والتمثيل المبياني يمكننا القول أن الفئة الكبيرة من عينة البحث (من الذكور والإناث) تتراوح أعمارهم ما بين 25 و 30 سنة بنسبة 40.36%، متبوعة بالفئة المنحصرة أعمارها ما بين 30 و 35 بنسبة 22.42%، بينما لم تشكل الفئة العمرية الأكبر سنا من الفئات العمرية الأخرى سوى 2.75% في حين شكلت الفئة العمرية المنحصرة أعمارهم ما بين 20 و25 سنة حوالي 10.31% من أفراد العينة. إن هذه البيانات والنسب توحي أن الفئة العمرية الأكبر سنا والتي شملها البحث أعمارها منحصرة ما بين 25 و 40 سنة.

جدول 23: توصيف عينة البحث حسب متوسط العمر.

الفئات العمرية	ت	%	التكرار النسبي المتجمع الصاعد	التكرار النسبي المتجمع النازل
من 20 سنة الى 25 سنة	29	7,2	7,2	100,0
من 25 سنة الى 30 سنة	148	36,8	44,0	92,8
من 30 سنة الى35	**98**	**24,4**	**68,4**	**56**
من 35 سنة الى 40 سنة	104	25,9	94,3	31,6
من 40 سنة الى 45 سنة	10	2,5	96,8	5,7
أكثر من45	13	3,2	100,0	3,2
المجموع	402	100,0	-	-

حيث إن المتوسط العمري لعينة البحث هاته حوالي (32 سنة) كما هو مبين في الجدول (23) محصور ما بين الفئة [30-35]سنة كما هو بين من خلال المنحنى في التمثيل المبياني والجدول رقم (22) وإذا سلمنا بهذه البيانات والنِسب فإنه يمكن تصنيف العينة التي شملها البحث بشكل عام ضمن الفئات العمرية الشابة.

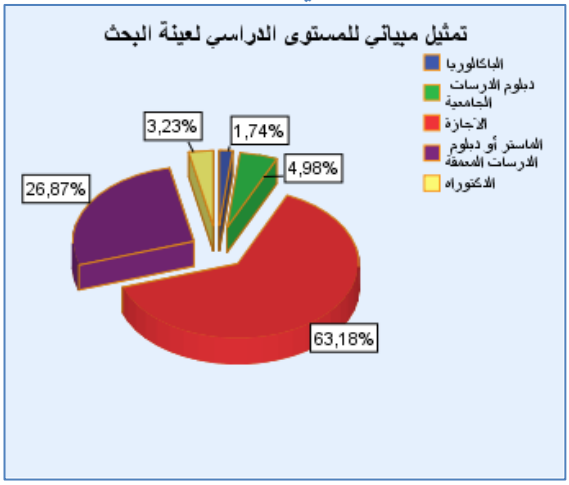
جدول24 : توصيف عينة البحث حسب الوضعيات العائلية والفئات العمرية.



و.العائلية / ف. العمرية	متزوج		أعزب(عزباء)		مطلق(ة)	
	ت	%	ت	%	ت	%
من 20 إلى 25	4	1,95	25	13,16	0	0
من 25 إلى 30	48	23,41	98	51,58	2	28,58
من 30 إلى 35	49	23,90	49	25,79	0	0
من 35 إلى 40	86	41,96	14	7,37	4	57,14
من 40 إلى 45	8	3,90	2	1,05	0	0
أكثر من45	10	4,88	2	1,05	1	14,28
المجموع	205	100	190	100	7	100

من خلال بيانات الجدول(24) والتمثيل المبياني يظهر بكل وضوح أن الغالبية المشكلة لعينة البحث هي من المتزوجين بنسبة 51% تليها فئة غير المتزوجين (العزاب) بنسبة 47.3 % في حين لم تشكل نسبة المطلقين سوى 1.7% من عينة البحث.

جدول25 : توصيف عينة البحث حسب المستوى الدراسي.



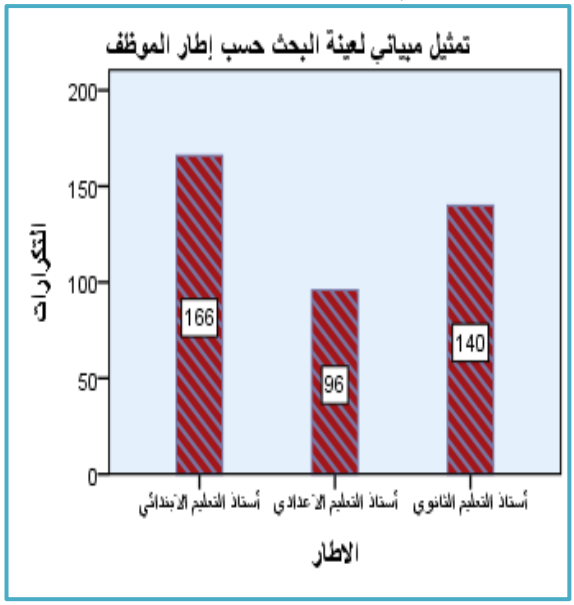
النوع / م.الدراسي	ذكر		أنثى	
	ت	%	ت	%
الباكالوريا	7	2.16	0	0
د. د.ج.ع	14	4,32	6	7,69
الاجازة	201	62,03	53	67,94
الماستر	92	28,39	16	20,51
الدكتوراه	10	3,08	3	3,84
المجموع	**324**	**100,0**	**78**	**100,0**

بناء على ما يحتويه الجدول (25) من معطيات وكذا التمثيل المبياني جانبه يتضح أن النسبة الأكبر من عينة البحث (63.18%) حاصلة على دبلوم الإجازة سواء من الذكور 62.03% أو الإناث 67.97%، ويتفاوت مستوى العينة المستهدفة من الفاعلين التربويين من حيث الشواهد وطبيعة التكوين العلمي المحصل عليه، حيث نلاحظ أن نسبة 1.7% من الذكور مستواها التعليمي لا يتجاوز الباكالوريا، وبالتحديد تخص هذه النسبة أساتذة التعليم الابتدائي الذين كانوا قد تلقوا تكوينهم في مركز التكوين الابتدائي (CFI)بعد الحصول على شهادة الباكالوريا. بينما نسبة 26.87% حاصلة شهادة الماستر أو دبلوم الدراسات العليا المعمقة، وكذا نسبة 4% من أفراد العينة حاصلة على شهادة الدكتوراه، في حين نجد أن نسبة 4.98% من أفراد عينة البحث حاصلة على دبلوم الدراسات الجامعية العامة وبالتحديد أساتذة سلك التعليم الاعدادي التأهيلي الذين تلقوا تكوينهم في المركز البيداغوجي الجهوي(CPR).

III.2.1.الخصائص السوسيومهنية لعينة البحث

بعد أن قمنا بتوصيف البيانات والمعطيات المتعلقة بالخصائص السوسيوديمغرافية، سنمر إلى توصيف البيانات والمعطيات المرتبطة بالمميزات السوسيومهنية والتي حددناها في الوضعية الادارية ونوعية الإطار ومجال العمل والأقدمية ومستوى الدخل.

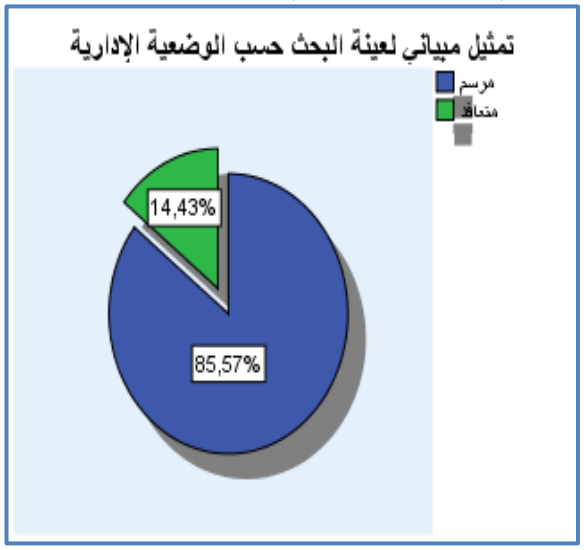
جدول26: تقسيم عينة البحث حسب نوعية الإطار.



النوع / الإطار	ذكر		أنثى	
	ت	%	ت	%
أستاذ التعليم الابتدائي	143	38,70	41	52,57
أستاذ التعليم الاعدادي	76	27,59	18	23,08
أستاذ التعليم الثانوي	125	33,71	19	24,35
المجموع	**344**	**100**	**78**	**100**

يظهر من بيانات الجدول (26) أن النسبة الأكبر من الذين شملهم البحث من أساتذة التعليم الابتدائي حيث شكلوا حاولي نسبة 38% من الذكور و 54% من الإناث، وهذا مبرره بشكل عام أن العدد الأكبر من الفاعلين التربويين يدرسون بسلك التعليم الابتدائي كما هو مبين في الجدول(10)، ثم نسبة 25% تقريبا من أفراد العينة كانت من أساتذة التعليم الثانوي التأهيلي، متبوعة بنسبة أساتذة التعليم الإعدادي بنسبة 27%. وهكذا تكون عينة البحث موزعة بشكل متباين بشكل ضئيل على أسلاك التعليم الثلاث الابتدائي فالثانوي ثم الاعدادي.

جدول27: توصيف عينة البحث حسب نوعية الإطار والوضعية الإدارية.

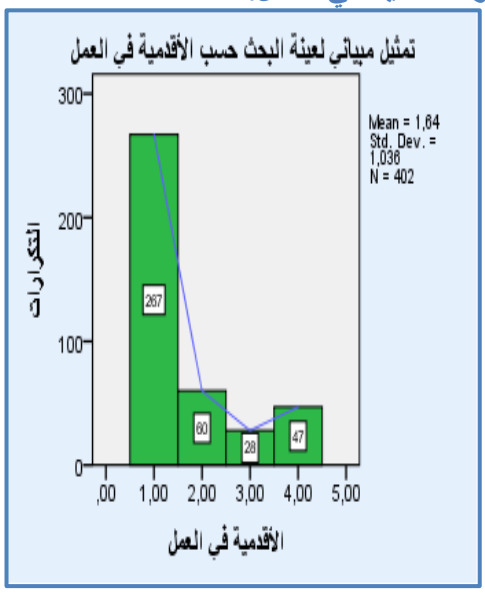


النوع / و.إداريه	مرسم		متعاقد	
	ت	%	ت	%
أستاذ التعليم الابتدائي	143	41,57	23	39,65
أستاذ التعليم الاعدادي	76	22,10	20	34,49
أستاذ التعليم الثانوي	125	36,33	15	25,86
المجموع	**344**	**%100**	**58**	**%100**

من خلال أرقام الجدول (27) والتمثيل المبياني يظهر أن غالبية عينة البحث من المرسمين، حيث يشكل المُرَسمُون نسبة أكثر من 83% من أفراد عينة البحث، كمل شمل

البحث أيضا الفاعلين التربويين الذين تم توظيفهم عن طريق التعاقد وهم يشكلون نسبة لا تتعدى 16% من عينة البحث.

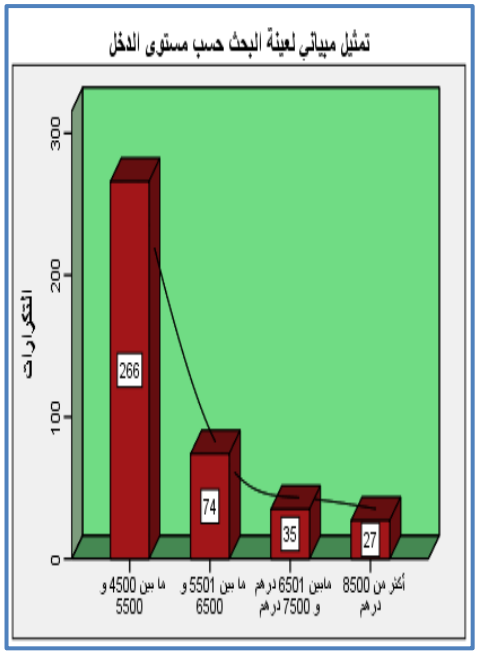
جدول28: توصيف عينة البحث حسب الإطار و الأقدمية في العمل.



الإطار / الأقدمية في العمل	أستاذ ة التعليم الابتدائي		أساتذة التعليم الاعدادي		أساتذة التعليم الثانوي	
	ت	%	ت	%	ت	%
1—5 سنة	85	51,20	77	80,20	105	75
5-- 10سنة	32	16.27	11	11,45	17	12,14
10--15 سنة	12	7,22	6	6,25	10	7,14
أكثر من 15	37	22,28	2	2,08	8	5,71
المجموع	**166**	**100**	**96**	**100**	**140**	**100**

يبين الجدول (28) والتمثيل المبياني جانبه أن غالبية أفراد العينة موضوع البحث لا تتجاوز أقدميتها 5 سنوات وذلك بنسبة 66.5% في أسلاك التعليم الثلاث الابتدائي والإعدادي والثانوي، متبوعة بالأساتذة الذي قضوا أقدمية في العمل منحصرة ما بين 5 و 10 سنوات بحوالي نسبة 16.6% ثم الفئة التي تتجاوز أقدميتها 15 سنة بنسبة 09.2% تليها الفئة المتقدمة من أفراد العينة المنحصرة أقدميتها ما بين 10 سنوات و 15 سنة بنسبة 07.7%. وما يمكن استنتاجه انطلاقا من هذه البيانات وكما يشير المنحنى في الرسم المبياني غالبية الأفراد المشكلين لعينة البحث في بداية مسارهم المهني في قطاع التعليم إذ لا تتجاوز أقدميتها 5 سنوات.

جدول29: توزيع عينة البحث حسب مستوى الدخل.

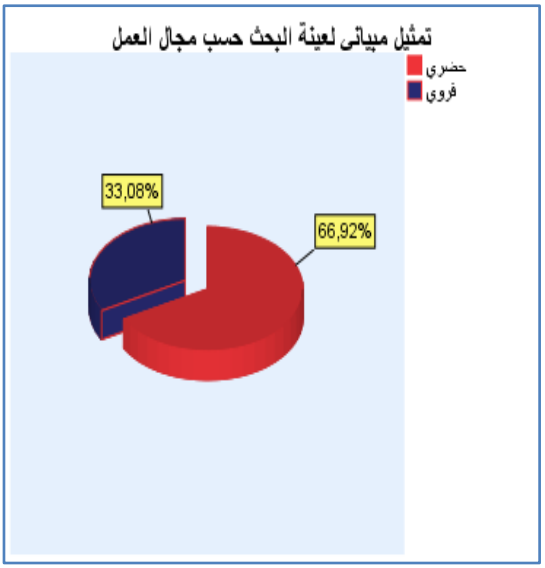


الإطار الأقدمية في العمل	أساتذة التعليم الابتدائي		أساتذة التعليم الاعدادي		أساتذة التعليم الثانوي	
	ت	%	ت	%	ت	%
4500 د	118	71,08	83	86,46	65	46,43
5501د	20	12,05	7	7,30	47	33,57
6501 د	16	9,64	3	3,12	16	11,43
85000د	12	7,23	3	3,12	12	8,57
المجموع	**166**	**100**	**96**	**100**	**140**	**100**

نلاحظ من أرقام الجدول (29) ومن التمثيل المبياني أن الفئة الأكبر من أفراد عينة البحث مستوى دخلها لا يتجاوز 5500 درهم، وهذا يمكن إرجاعه الى أن غالبية أفراد العينة في بداية مسارها المهني ولا تتعدى أقدميتها 5 سنوات؛ أي أن غالبية هؤلاء المبحوثين مسجلين في السلم 9 والسلم العاشر، وتلي هذه الفئة نسبة 17.5% دخلها المادي منحصر ما بين 5500 درهم و 6500 درهم متبوعا بالفئة المنحصر دخلها ما بين 6500 و 7500 بنسبة 7.4%، وفئة أخيرة من أفراد العينة لا تتجاوز 5.5% يزيد دخلها عن أكثر من 8500 درهم شهريا. ما يمكن الإشارة إليه انطلاقا من المعطيات والبيانات الموضحة في الجدول والتمثيل المبياني أعلاه أن عينة البحث في مجملها مستوى دخلها ما بين المتدني والمتوسط لدى غالبية أفراد العينة، ونسجل أيضا أن الغالبية الكبيرة من أساتذة التعليم الابتدائي والاعدادي والثانوي كما تظهر معطيات الجدول والرسم البياني لا يتجاوز مجموع دخلهم الشهري 5500 درهم.

جدول 30:توصيف عينة البحث حسب توعية الإطار ومجال العمل.

مجال العمل / الإطار	حضري		قروي	
	ت	%	ت	%
أستاذ التعليم الابتدائي	77	28,62	89	66,91
أستاذ التعليم الاعدادي	58	21,57	38	28,58
أستاذ التعليم الثانوي	134	49,81	6	4,51
المجموع	**269**	**%100**	**133**	**%100**



من خلال معطيات الجدول(30) نلاحظ أن مجال عمل الفاعلين التربويين يتوزع ما بين الوسط الحضري والوسط القروي، حيث تتشكل عينة البحث من نسبة 33% من الأساتذة العاملين في المجال القروي أغلبهم من أطر أساتذة التعليم الابتدائي بحوالي نسبة 67% ثم أساتذة التعليم الاعدادي بنسبة 28% بينما لا يشكل أساتذة التعليم الثانوي سوى 4%، وهذا يجد تفسيره في كون أغلب القرى تتوفر فقط على مدارس ابتدائية وفي أفضل الحالات اعدادية أو اعدادية تتوفر على أقسام الجذوع المشتركة للتعليم الثانوي التأهيلي، وهذا نتيجة عوامل وظروف متعلقة بالبنية السكانية ومدى القرب أو البعد من مركز المدينة. أما الجزء الأكبر من عينة البحث فهو يشتغل في المجال الحضري، يتقدمه أساتذة التعليم الثانوي بنسبة 49% ، متبوعا بأساتذة التعليم الابتدائي بنسبة 28% ثم أساتذة التعليم الاعدادي بنسبة 21%.

III.3.1. دقة مقاييس البحث السيكومترية

للتأكد من صلاحية أدوات الدراسة سنقوم بحساب معامل ثبات ألفا كرونباخ باستخدام برنامج SPSS والذي من خلاله نقوم بحساب معامل التمييز لكل سؤال حيث يتم حذف السؤال أو البند الذي معامل تمييزه ضعيف أو سالب. وتتراوح القيمة المتوسطة لمعامل ثبات ألفا كرونباخ[1] ما بين 0.5 و 0.70 وهي قيمة مقبولة، بينما تتراوح قيمته القوية مابين 0.70 و 0.90. ويُمَكن معامل ألفا كرونباخ من كشف إن كانت الاستمارة أو الاختبار يقيس ما

[1] Perry R. Hinton, Isabella McMurray, Charlotte Brownlow(2004). SPSS Explained, Routledge, p364.

وضع لقياسه من خلال قوة الاتساق الداخلي لأسئلته، كما يمكن من اكتشاف مكامن الخطأ والوصول إلى نتائج أكثر دقة ومتانة على مستوى التحليل. ويتم حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ انطلاقا من عدد بنود أداة القياس (k) وتباين كل بند (**σi**) والتباين العام للمقياس، وذلك وفق المعادلة التالية:

$$\alpha = \frac{K}{K-1}(1 - \sum \sigma i^2/\sigma y^2$$

جدول 31: المقاييس المستعملة في البحث وقيمة ألفا الخاصة.

المقياس	عدد البنود في استمارة البحث	قيمة ألفا كرونباخ
مقياس الكفاءة الذاتية	15 بند	0,54
مقياس تقدير الذات	10بنود	0,57
مقياس تطور المسار المهني	10 بنود	0,78
مقياس الالتزام العاطفي	06 بنود	0,76
مقياس الالتزام المحسوب	06 بنود	0,32
مقياس الالتزام المعياري	06 بنود	0,80
المجموع	**53 بند**	**0,63**

من خلال معطيات الجدول(31) نلاحظ أن قيمة ألفا كرونباخ متدينة، وخاصة بالنسبة لمقياس الالتزام المحسوب وذلك نتيجة عدم تناسق داخلي في الاجابة عن بعض مفردات هذه المقاييس، وهذا يستوجب علينا تحسين ألفا كرونباخ، وذلك بحذف البنود أو المفردات التي تؤثر سلبا على التناسق الداخلي للمقاييس، وهي البنود التي تكون فيها قيمة ألفا كرونباخ قريبة من 0 أو أقل من 0.50 في المعدل العام. لذلك سنقوم بحذف هذه البنود السالبة لتحسين التناسق الداخلي لمقاييس البحث وهو ما سنبينه في الجدول (32).

جدول 32: التحليل الإحصائي لدقة تطبيق مقياس الالتزام التنظيمي.

مفردات الالتزام التنظيمي	Scale Mean	Scale Variance	Corrected Item-Total	Cronbach's Alpha
1. إنني جد سعيد، بقضاء بقية مساري المهني بهذه المؤسسة.	52,6741	49,113	0,081	0,340
2. أحس أن مشاكل مؤسستي هي نفسها مشاكلي الخاصة.	52,7637	48,754	0,107	0,333
3. لا أشعر بأي إحساس بالانتماء إلى هذه المؤسسة.	53,5672	53,264	-0,099	0,383
4. ليس لدي أي ارتباط عاطفي بهذه المؤسسة.	53,3831	54,162	-0,150	0,400
5. أحس أنني عضوا كامل العضوية بهذه المؤسسة.	51,4204	49,656	0,114	0,332
6. هذه المؤسسة لها أهمية كبيرة بالنسبة لي.	51,5896	48,941	0,144	0,324
7. البقاء في هذه المؤسسة هو أمر تلميه الضرورة، وليس الرغبة.	52,0348	52,099	-0,062	0,383
8. سيكون من الصعب علي ان أغادر مؤسستي، حتى لو كنت أريد ذلك.	52,7065	44,981	0,280	0,277
9. الكثير من الأشياء ستتغير في حياتي بمغادرة مؤسستي.	51,8557	48,159	0,154	0,320
10. اعتقد بأن لدي خيارات محدودة للتفكير بمغادرة مؤسسة العمل.	52,5398	46,468	0,223	0,297
11. ان لم يكن لدي ما اقدمه لهذه المؤسسة فسوف أفكر في تركها.	52,1617	47,453	0,169	0,314
12. ما يمنعني من ترك عملي هو ندرة البدائل الممكنة.	52,2214	50,582	-0,011	0,371
13. لا أشعر بإلزامية البقاء في هذه المؤسسة.	52,2687	53,519	-0,123	0,397
14. أؤمن بأن الوفاء مهم وواجب أخلاقي.	51,7935	45,266	0,319	0,271
15. إذا حدث وتركت هذه المؤسسة في هذا الوقت، فإنني لن أشعر بأي ذنب.	52,1692	53,622	-0,128	0,399
16. تعلمت الإيمان بقيمة الإخلاص لمؤسسة واحدة.	53,2463	46,406	0,267	0,288
17. يصعب علي ترك هذه المؤسسة نظرا لإرتباطي الشديد بزملاء العمل.	52,8980	45,394	0,299	0,276
18. أنا جد ممتن لهذه المؤسسة.	51,8259	45,710	0,293	0,279

نلاحظ من بيانات الجدول(32) أن البند (لا أشعر بإلزامية البقاء في هذه المؤسسة.) والبند (إذا حدث وتركت هذه المؤسسة في هذا الوقت، فإنني لن أشعر بأي ذنب) بندين سالبين أثرا على الاتساق الداخلي للسلم المتعلق بقياس الالتزام المعياري، وبعد حذف هذين البندين يظهر تحسن قيمة الفادوكرونباخ لهذا المقياس، ونفس الخطوات طبقناها على جميع المقاييس الأخرى لتحسين اتساقها الداخلي.. وتظهر بيانات الجدول(33) بشكل واضح تحسن قيمة

الفادو كرونباخ؛ أي موثوقية هذه المقاييس التي ستسمح بتحليل دقيق للبيانات والمعطيات المستقاة من ميدان البحث.

جدول 33:اتساق مقاييس البحث و مقارنتها مع قيمة الفاكرونباخ في الدراسات المُؤسِسة.

المقياس	عدد البنود	قيمة ألفا كرونباخ	قيمة ألفا كرونباخ في الدراسات السابقة
مقياس الكفاءة الذاتية	15 بند	0,57	0,71
مقياس تقدير الذات	06 بنود	0,55	0,61 / 0,82
مقياس تطور المسار المهني	10 بنود	0,80	----
مقياس الالتزام التنظيمي	12 بندا	0,72	0,63/0,80/0,83
المجموع	**43**	**0,66**	----

من خلال معطيات الجدول(33) نستخلص أن عملية تحسين التناسق الداخلي للمقاييس أفضت إلى نتائج ايجابية فيما يخص الاتساق والتناسق الداخلي لمقاييس الدراسة، فإذا ما قمنا بمقارنة قيمة ألفا كرونباخ نجدها متقاربة إلى حد ما مع النتائج التي توصل إليها الباحثون الذين بنوا هذه المقاييس، فنجد أن الأمريكيان Allen و Mayer (1997) لاحظا في دراستهم أن قيمة الفاكرونباخ متفاوتة فيما يخص بنود مكونات الالتزام التنظيمي، فالالتزام المعياري قيمة اتساقه الداخلية 0.63 مقارنة مع الالتزام العاطفي 0,83 والالتزام المعياري 0,80، ولابد من الإشارة إلى أن وضعيات العمل والسياقات السوسيوثقافية لا تطرح أي مشكل فيما يخص تطبيقات هذه المقاييس، فقد تم استعمال هذه المقاييس البحثية في كثير من البلدان سواء الانجلوساكسونية أو الفرنكفونية ولم يلاحظ أن عامل الاختلافات السوسيوثقافية له تأثيرات تذكر فيما يخص ثبات وصدق هذه الأدوات.

III.2. التحليل الإحصائي الوصفي لمقاييس البحث

تبحث مقاييس التشتت في كيفية التعرف على مقدار انتشار البيانات أو تبعثرها، فهي على العكس من مقاييس النزعة المركزية التي تتمحور حول قيم مركزية بين مجموعة من المتغيرات، فمقاييس النزعة المركزية وحدها لا تكفي لتقديم فكرة دقيقة عن توزيع البيانات بالمجتمع الإحصائي، ولهذا لا تلجأ إلى دراسة التوزيع باعتماد مقاييس التشتت والانتشار للتعرف على مدى تشتت مفردات المتسلسلة الإحصائية حول وسطها الحسابي في العينة،

وكلما اقتربت قيم المقاييس من الصفر كلما كان التشتت ضعيفا، والعكس صحيح، وأهم هذ المقاييس الخاصة بدراسة التشتت هي التباين والانحراف المعياري ومعامل التشتت والمدى[1].

III.1.2. نتائج سلم قياس الكفاءة الذاتية

كما أشرنا سابقا في الفصل المنهجي فإن مقياس الكفاءة الذاتية للمدرسين يعد من أبرز أدوات القياس التي يستعملها الباحثون لقياس فعالية المدرسين، حيث ترجمت هذه الأداة إلى الألمانية والكورية والعبرية، وهذا بفضل الأسس النظرية التي ارتكز عليها هذه المقياس في بنائه من جهة، وجودته السيكومترية بعد تطبيقاته العديدة من جهة أخرى. ويتضمن مقياس الكفاءة الذاتية بعدين، الأول متعلق بالكفاءة الشخصية، والثاني مرتبط بالكفاءة العامة، ويستهدف قياس معتقدات الفاعل التربوي فيما يخص إحساسه بالكفاءة الشخصية والكفاءة العامة. ويتكون من خمسة عشرا (15) بندا. وبعد اختبار هذا المقياس في المرحلة التجريبية وفحص دقته السيكومترية، قمنا بتطبيقه على عينة البحث النهائية وفيما يلي سنستعرض نتائجه بالتحليل والتفسير.

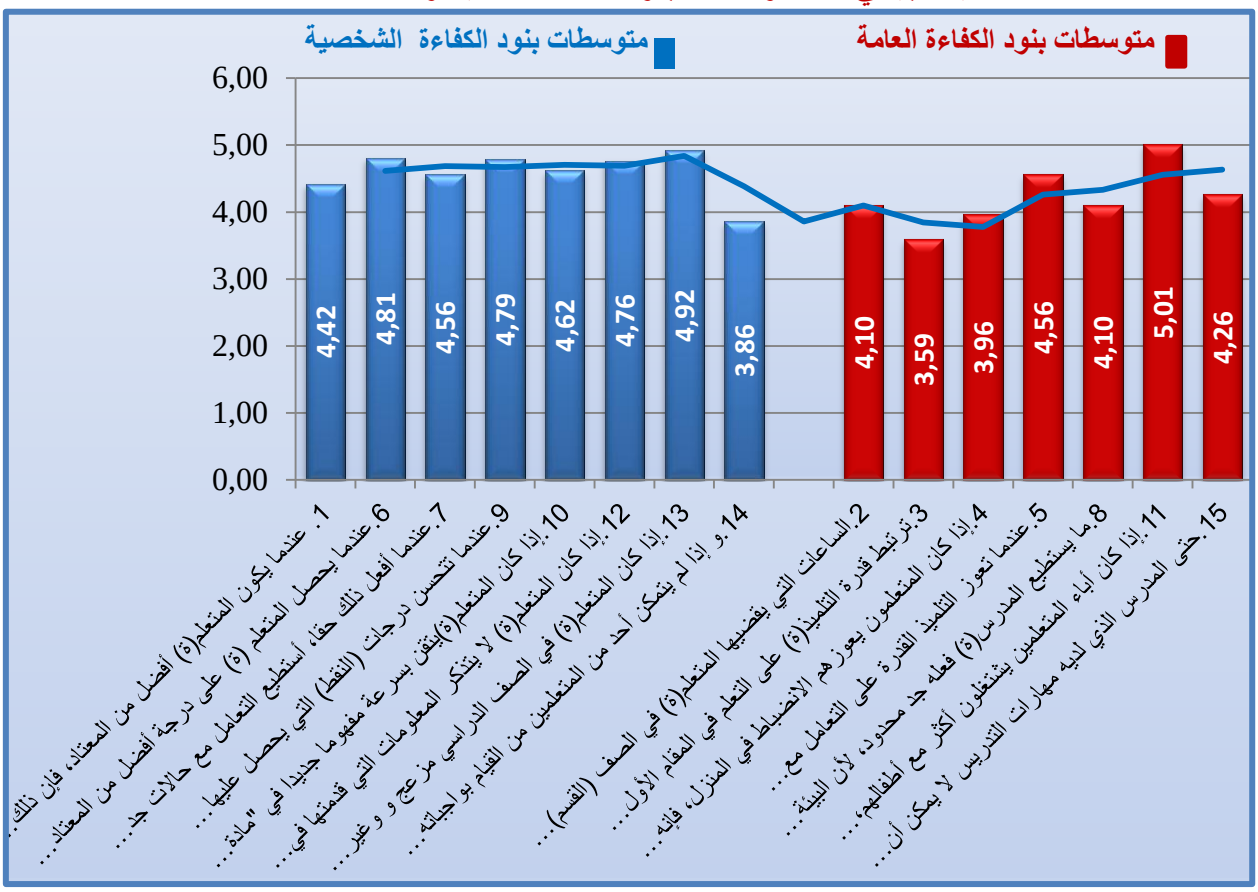
[1] جمال شعوان 2014، مدخل لدراسة وتحليل البيانات الاحصائية تطبيقا على برنامج SPSS، المشاع الابداعي، تم تحميله من مدونة المؤلف http://chaaouan.blogspot.com

جدول 34: توصيف احصائي للمتوسط الحسابي والانحراف المعياري وتباين بنود مقياس الكفاءة الذاتية.

بنود مقياس الكفاءة الذاتية	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	رقم ت	N
1. عندما يكون المتعلم(ة) أفضل من المعتاد، فإن ذلك غالبا ما يرجع إلى الجهد الاضافي الذي أبذله.	4,4204	1,760	1,32683	09	402
2.الساعات التي يقضيها المتعلم (ة) في الصف يكون لها تأثير ضئيل على المتعلمين مقارنة مع تأثير بيئتهم العائلية.	4,0995	2,693	1,64113	12	402
3.ترتبط قدرة التلميذ(ة) على التعلم في المقام الأول بالخلفية المعرفية للعائلة.	3,5920	3,025	1,73930	15	402
4.إذا كان المتعلمون يعوزهم الانضباط في المنزل، فإنه من المحتمل أن لا يقبلوا أي انضباط خارجه.	3,9602	3,305	1,81801	13	402
5.عندما تعوز التلميذ(ة) القدرة على التعامل مع واجب فرض كتابي أو شفوي، فإنني عادة أعمل على التكيف مع مستواه.	4,5597	1,838	1,35576	07	402
6.عندما يحصل المتعلم(ة) على درجة أفضل من المعتاد فإن ذلك عادة ما يرجع إلى الطرق الفعالة التي أنقل بها المعارف إلى المتعلمين.	4,8085	1,078	1,03824	03	402
7.عندما أفعل ذلك حقا، أستطيع التعامل مع حالات جد صعبة من المتعلمين.	4,5597	1,509	1,22837	08	402
8.ما يستطيع المدرس(ة) فعله جد محدود، لأن البيئة العائلية للمتعلم(ة) لها تأثير كبير على مردوديته المعرفية.	4,1045	2,662	1,63168	11	402
9.عندما تتحسن درجات (النقط) التي يحصل عليها المتعلمين، فذلك يرجع إلى كوني وجدت أساليب للتدريس أكثر فاعلية ونجاعة.	4,7861	1,106	1,05178	04	402
10.إذا كان المتعلم(ة) يتقن بسرعة مفهوما جديدا في "مادة معرفية"، قد يكون ذلك راجع لكوني أعرف الخطوات التي ينطوي عليها تدريس هذا المفهوم.	4,6219	1,488	1,21967	06	402
11.إذا كان أباء المتعلمين يشتغلون أكثر مع أطفالهم، أستطيع أنا أيضا أن أفعل المزيد من تلقاء نفسي.	5,0075	1,913	1,38299	01	402
12.إذا كان المتعلم(ة) لا يتذكر المعلومات التي قدمتها في الحصة السابقة، فإنني أعرف ما يجب القيام به في الحصة المولية ليقوم بتذكر المعلومات.	4,7637	1,767	1,32927	05	402
13.إذا كان المتعلم(ة) في الصف الدراسي مزعج و وغير منضبط، فإنني أعرف عددا من التقنيات لإرجاعه إلى رشده.	4,9154	1,419	1,19133	02	402
14.و إذا لم يتمكن أحد من المتعلمين من القيام بواجباته المنزلية، فسأكون قادرا على إجراء تقييم دقيق أن ما طلب منه لإنجازه يصعب عليه.	3,8582	2,606	1,61424	14	402
15.حتى المدرس(ة) الذي لديه مهارات التدريس لا يمكن أن يكون له تأثير على العديد من المتعلمين.	4,2562	2,899	1,70273	10	402

يُظهر الجدول(34) نتائج الإحصاء الوصفي لمقياس الكفاءة الذاتية، بحيث إن العبارة " إذا كان أباء المتعلمين يشتغلون أكثر مع أطفالهم، أستطيع أنا أيضا أن أفعل المزيد من تلقاء نفسي" سجلت أكبر متوسط $\bar{x} = 5,0075$ بانحراف معياري قدره $\sigma = 1,38$، متبوعة بالعبارة " إذا كان المتعلم(ة) في الصف الدراسي مزعج و وغير منضبط، فإنني أعرف عددا من التقنيات لإرجاعه إلى رشده."، بمتوسط $\bar{x} = 4,9154$ ، وبانحراف معياري $\sigma = 1,19$، ثم العبارات مرتبة حسب وسطها الحسابي من الأكبر إلى الأصغر (بند06- بند 09 - بند 12- بند 10- بند 05 - بند07- بند 01 - بند 15- بند 08 - بند 02 - بند 04 - بند 14 - بند 03)، وهذا يظهر أن الاعتقاد والإحساس بالكفاءة الذاتية يقدم صورة مركبة عن كفاءة المدرس التي تتقاطع فيها الكفاءة الشخصية والكفاءة العامة، حيث تتباين ترتيب مفردات المقياس ما بين الكفاءة الذاتية والكفاءة العامة، حيث نلاحظ أن البند11 الذي سجل أعلى قيمة من الإجابات الايجابية هو يقيس الكفاءة العامة وليس الكفاءة الشخصية، غير أن باقي البنود التي تقيس الكفاءة العامة مرتبة على الشكل التالي (بند 02 الرتبة 11، بند 03 الرتبة 15، بند 04 الرتبة 13، بند 08 الرتبة 11، بند 11 الرتبة 01، بند 15 الرتبة 10). وهذا يعني أن معدل الموافقة على البنود التي تقيس الكفاءة الشخصية أقوى من تلك التي تقيس الكفاءة العامة، وبالمجمل فإن اعتقاد الفاعل التربوي في كفاءته العامة والشخصية متباينة بتباين مواضيع بنود المقياس، هذا الأمر يحتم علينا عرض مختلف اختيارات الأجوبة فيما يخص عبارات مقياس الكفاءة الذاتية، الشيء الذي سيعطينا صورة مفصلة عن طبيعة اختيارات المستجوبين.

تمثيل مبياني 1: متوسطات بنود الكفاءة الذاتية والكفاءة العامة.



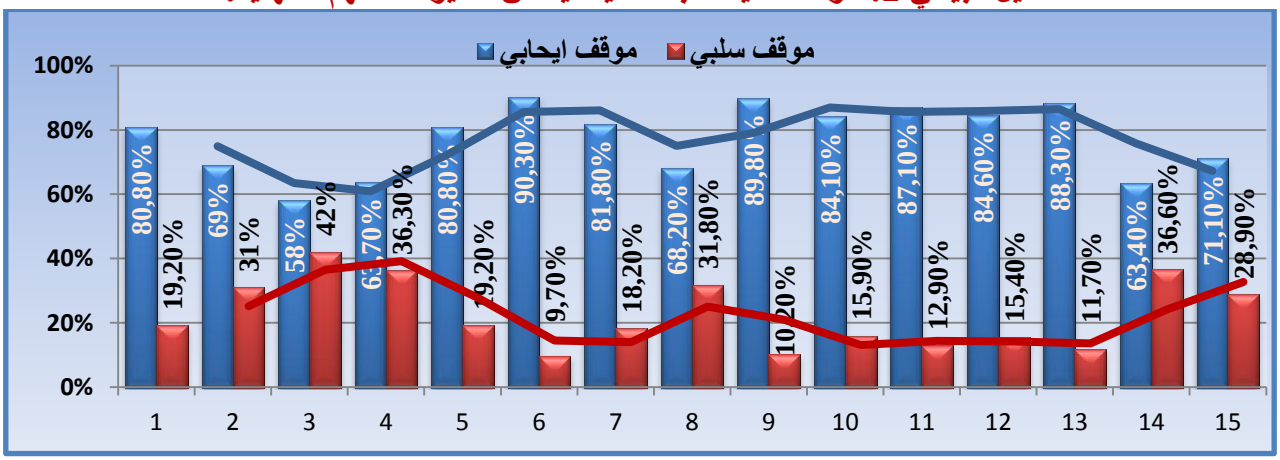
يبين التمثيل المبياني رقم(02) متوسطات بعدي مقياس الكفاءة المهنية حيث تمثل الأعمدة باللون الأزرق البنود أو المفردات التي تقيس الكفاءة الشخصية؛ أي القدرات والمهارات والكفاءات والاستعدادات التي يمتلكها المدرس(ة) لإقدار المتعلم على اكتساب الكفاءات التعليمية الأساسية من فهم وانضباط وتركيب ونقد وحل للمشكلات...، بينما تمثل الأعمدة باللون الأحمر المفردات التي تقيس الكفاءة العامة للمدرسين وتمثلهم للكفاءات التي ينبغي أن تتوفر في المدرس. ونلاحظ أن متوسطات بنود الكفاءة الشخصية هي حوالي $\bar{x} = 4,59$ بالمجمل بينما متوسطات بنود الكفاءة العامة تشكل في مجموعها حوالي $\bar{x} = 4,22$، وهذا يدل على أن موقف عينة البحث من مفردات الكفاءة الذاتية يتوافق أكثر مع بنود الكفاءة الشخصية ويعترض نوعا ما على بنود الكفاءة العامة، وهو ما سنوضحه في الجدول (35) الذي يبين اتجاهات عينة البحث فيما يخص موافقتهم أو معارضتهم لبنود مقايس الكفاءة الذاتية.

جدول35 : تكرارات مؤشرات الكفاءة الذاتية حسب درجات رفض أو موافقة المبحوثين.

سلم الإجابات 1. لا أوافق مطلقا---- 6. أوافق بشكل تام								
بنود السلم		1	2	3	4	5	6	المجموع
1. عندما يكون المتعلم(ة) أفضل من المعتاد، فإن ذلك غالبا ما يرجع إلى الجهد الاضافي الذي أبذله.	ت	19	30	28	83	170	72	402
	%	4,7	7,5	7	20,6	42,2	17,9	100,0
2. الساعات التي يقضيها المتعلم(ة) في الصف (القسم) يكون لها تأثير ضئيل على المتعلمين مقارنة مع تأثير بيئتهم العائلية.	ت	43	45	37	73	112	92	402
	%	10,7	11,2	9,2	18,2	27,9	22,9	100,0
3. ترتبط قدرة التلميذ(ة) على التعلم في المقام الأول بالخلفية المعرفية للعائلة.	ت	76	55	38	84	86	63	402
	%	18,9	13,7	9,5	20,9	21,4	15,7	100,0
4. إذا كان المتعلمون يعوزهم الانضباط في المنزل، فإنه من المحتمل ان لا يقبلوا أي انضباط خارجه.	ت	64	48	34	59	88	109	402
	%	15,9	11,9	8,5	14,7	21,9	27,1	100,0
5. عندما تعوز التلميذ القدرة على التعامل مع واجب(فرض كتابي أو شفوي) فإنني عادة أعمل على التكيف مع مستواه.	ت	14	25	38	92	111	122	402
	%	3,5	6,2	9,5	22,9	27,6	30,3	100,0
6. عندما يحصل المتعلم(ة) على درجة أفضل من المعتاد فإن ذلك عادة ما يرجع إلى الطرق الفعالة التي أنقل بها المعارف إلى المتعلمين.	ت	5	7	27	89	167	107	402
	%	1,2	1,7	6 ,7	22,1	41,5	26,6	100,0
7. عندما افعل ذلك حقا، أستطيع التعامل مع حالات جد صعبة من المتعلمين.	ت	12	12	49	91	142	96	402
	%	3	3	12,2	22,6	35,3	23,9	100,0
8. ما يستطيع المدرس(ة) فعله جد محدود، لأن البيئة العائلية للمتعلم(ة) لها تأثير كبير على مردوديته المعرفية.	ت	39	48	41	74	104	96	402
	%	9,7	11,9	10,2	18,4	25,9	23,9	100,0
9. عندما تتحسن درجات (النقط) التي يحصل عليها المتعلمين، فذلك يرجع إلى كوني وجدت أساليب للتدريس أكثر فاعلية ونجاعة.	ت	6	9	26	82	180	99	402
	%	1,5	2,2	6,5	20,4	44,8	24,6	100,0
10. إذا كان المتعلم(ة) يتقن بسرعة مفهوما جديدا في "مادة معرفية"، قد يكون ذلك راجع لكوني أعرف الخطوات التي ينطوي عليها تدريس هذا المفهوم.	ت	11	18	35	80	162	96	402
	%	2,7	4,5	8,7	19,9	40,3	23,9	100,0
11. إذ ا كان أباء المتعلمين يشتغلون أكثر مع أطفالهم، أستطيع أنا أيضا أن أفعل المزيد من تلقاء نفسي.	ت	20	15	17	41	106	203	402
	%	5	3,7	4,2	10,2	26,4	50,5	100,0
12. إذا كان المتعلم(ة) لا يتذكر المعلومات التي قدمتها في الحصة السابقة، فإنني أعرف ما يجب القيام به في الحصة المولية ليقوم بتذكر المعلومات.	ت	14	21	27	66	130	144	402
	%	3,5	5,2	6,7	16,4	32,3	35,8	100,0
13. إذا كان المتعلم(ة) في الصف الدراسي مزعج و وغير منضبط، فإنني اعرف عددا من التقنيات لإرجاعه إلى رشده.	ت	6	17	24	69	128	158	402
	%	1,5	4,2	6	17,2	31,8	39,3	100,0
14. و إذا لم يتمكن أحد من المتعلمين من القيام بواجباته المنزلية، فسأكون قادرا على إجراء تقييم دقيق أن ما طلب منه لإنجازه يصعب عليه.	ت	52	43	52	80	113	62	402
	%	12,9	10,7	12,9	19,9	28,1	15,4	100,0
15. حتى المدرس الذي لديه مهارات التدريس لا يمكن أن يكون له تأثير على العديد من المتعلمين.	ت	47	35	34	60	104	122	402
	%	11,7	8,7	8,5	14,9	25,9	30,3	100,0

يتضح من خلال الجدول(35) أن العبارة المتضمنة في البند 11 "إذا كان أباء المتعلمين يشتغلون أكثر مع أطفالهم، أستطيع أنا أيضا أن أفعل المزيد من تلقاء نفسي." سجلت نسبة 50,50% فيما يخص الموافقة المطلقة لأفراد العينة، وهي العبارة التي حصلت أكبر متوسط حسابي، وفي المجمل فإن نسبة87,1% أجابت بالموافقة على هذه العبارة (موافق(ة) قليلا10.2%، موافق(ة) إلى حد ما 26.4%، موافق(ة) بشكل مطلق 50.5%)، بينما الاجابة السلبية لم تتجاوز 12,7%، وهذا مؤشر على أن مضاعفة كفاءة المدرس مشروطة بعوامل خارجية خاصة مساعدة الأسر لأبنائهم. أما فيما يخص العبارة " إذا كان المتعلم(ة) في الصف الدراسي مزعج و وغير منضبط، فإنني أعرف عددا من التقنيات لإرجاعه إلى رشده" فإن نسبة 85.7 % أجابت بالإيجاب أنها قادرة على إيجاد التقنيات الأساسية للتعامل مع التلاميذ غير المنضبطين داخل الفصل الدراسي، أم نسبة 11.7% فتعتقد أنها تعوزها الكفاءة للتعامل مع المتعلمين غير المنضبطين داخل الصف الدراسي. بالنسبة للعبارة " عندما يحصل المتعلم(ة) على درجة أفضل من المعتاد فإن ذلك عادة ما يرجع إلى الطرق الفعالة التي أنقل بها المعارف إلى المتعلمين." فإن نسبة 41% من أفراد العينة توافق إلى حد ما و 26.6% توافق بشكل مطلق على تحسن درجات المتعلمين مرتبط بالطرق الفعالة التي ينقلون بها المعارف إلى المتعلمون، لكن نسبة 9.7% من أفراد العينة أجابت بالسلب على هذه العبارة.

تمثيل مبياني 2: مواقف عينة البحث فيما يخص تقدير كفاءتهم المهنية.



يوضح المبيان رقم (02) درجات الاختلاف والموافقة مع مفردات مقياس الكفاءة الذاتية، حيث نلاحظ أن جميع مفردات هذا المقياس كما تبين الأعمدة باللون الازرق تشير إلى الموافقة الكلية والجزئية مع مفردات المقياس؛ أي هناك مواقف ايجابية من بنود هذا المقياس بنسبة 73.20% وهو معدل الموافقة الكلية على مجموع بنود مقياس الكفاءة الذاتية، بينما تشير الأعمدة باللون الأحمر الى الاعتراض على مفردات المقياس، وبالمجمل فإن نسبة

بالمجمل 22.80% لها موقف سلبي من مفردات مقياس الكفاءة الذاتية. وبالتالي يمكن القول أن عينة البحث تقدر كفاءتها المهنية الشخصية والعامة بشكل إيجابي.

III.2.2. نتائج سلم مقياس تقييم التطور المهني

يقيس سلم مقياس تقييم التطور المهني مدى تطور المسار المهني للفاعل التربوي من المشاركة في الحياة المدرسية واستيعاب المحيط الاجتماعي والاقتصادي لمؤسسة العمل والعلاقة مع زملاء العمل والمشاركة في جميع الأنشطة التي تساهم في تطوير الأداء المهني للفاعل التربوي إن علائقيا(المادة المعرفية، المحيط السوسيوثقافي) وإن تواصليا (الجسم التربوي والمتعلمين) وتفاعليا (بيئة العمل بصفة عامة)...وقد تم اختبار هذا المقياس في المرحلة الاستطلاعية(التجريبية) وكانت جودته السيكومترية 0.78 وفي المرحلة النهائية كانت جودته السيكومترية وتناسقه الداخلي 0.80. وفيما يلي نتائج هذا المقياس بعد تطبيقه على عينة البحث.

جدول 36: المتوسط الحسابي والمدى والتباين والانحراف المعياري لمفردات مقياس التطور المهني.

مفردات المقياس	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	ت	N
1.أدرك أن هذه هي المهنة التي سأمارسها طول حياتي.	3,4353	1,753	1,32388	10	402
2.أشارك في مشروع المؤسسة وأعمل على تحسين أدائي التربوي.	3,8632	1,335	1,15557	09	402
3.أستوعب المحيط الاجتماعي والثقافي لمكان عملي.	4,3731	0,698	0,83566	05	402
4.أعمل على إنشاء علاقات ايجابية مع الجسم التربوي وحتى مع المتعلمين.	4,6244	0,484	0,69605	04	402
5.ألتزم بأخلاقيات المهنة وأدبيات وخصال المجتمع.	4,7065	0,353	0,59374	02	402
6.أفهم أهمية تحسين صورتي لدى المجتمع.	4,6493	0,413	0,64252	03	402
7.أرغب في أن أكون متميزا(ة) في مهنتي.	**4,7214**	**0,406**	**0,63716**	**01**	**402**
8.أشارك في مختلف التكوينات المتعلقة بتحسين وتطوير أدائي المهني.	4,1766	1,218	1,10368	08	402
9.أعمل باستمرار على تحيين معلوماتي وتقييم أدائي المهني باستمرار.	4,2786	0,720	0,84864	07	402
10.أحس أن لدي قدرات على إنتاج معارف متعلقة بمجال تخصصي.	4,3010	0,700	0,83648	06	402

من خلال بيانات الجدول(36) يظهر أن أغلب أفراد العينة ترغب في أن تكون متميزة في عملها، حيث نجد أن المفردة 07 من مقياس التطور المهني سجلت أكبر متوسط حسابي $\bar{x} = 4,72$ بانحراف معياري $\sigma = 0,63$ متبوعة بالمفردة 05، ألتزم بأخلاق المهنة وأدبيات وخصال المجتمع بمتوسط حسابي $\bar{x} = 4,70$ وانحراف معياري $\sigma = 0,59$ التي أبدى أغلب أفراد العينة موقفا إيجابيا منها، ثم المفردة06 المتعلقة بأهمية تحسين صورة المدرس لدى المجتمع بمتوسط حسابي $\bar{x} = 4,64$ وانحراف معياري مقداره$\sigma = 0,64$ ، وهكذا نجد أن بقية المفردات المرتبطة بالتطور المهني والشخصي جاءت مرتبة كالآتي حسب معدل المتوسط الحسابي (المفردة01، ترتيبها 10، المفردة02، ترتيبها 09، المفردة03، ترتيبها 05، المفردة04، ترتيبها 04، المفردة08، ترتيبها 08، المفردة09، ترتيبها 07، المفردة10، ترتيبها 06). ونستخلص من هذه النتائج أن غالبية عينة البحث تميل آراؤها إلى تحسين أدائها المهني وتحرص على تطوير معارفها وقدراتها المهنية والعلائقية، غير أن غالبية العينة ترفض أن تكون مهنة التدريس هي المهنة التي ستمارسها حتى التقاعد حيث سجلت المفردة 01 أدنى متوسط حسابي $\bar{x} = 3,41$، وأكبر انحراف معياري $\sigma = 1,32$، متبوعة بالمفردة حيث إن غالبية العينة أجابت أنها لا تشارك في مشروع المؤسسة من أجل تحسين أدائها التربوي بمتوسط حسابي $\bar{x} = 3,86$ وانخراف معياري قدره $\sigma = 1,15$ وهذا مؤشر على أن آراء عينة البحث ترغب في تطوير أدائها المهني والشخصي لكن ليس بالضرورة من أجل مهنة التدريس، وللاقتراب أكثر من إجابات العينية فيما يخص مفردات مقياس تطور النمو الشخصي والمهني لابد من الوقوق عن مختلف اختيارات العينة.

جدول37 : تكرارات مؤشرات التطور المهني حسب درجات رفض أو موافقة المبحوثين.

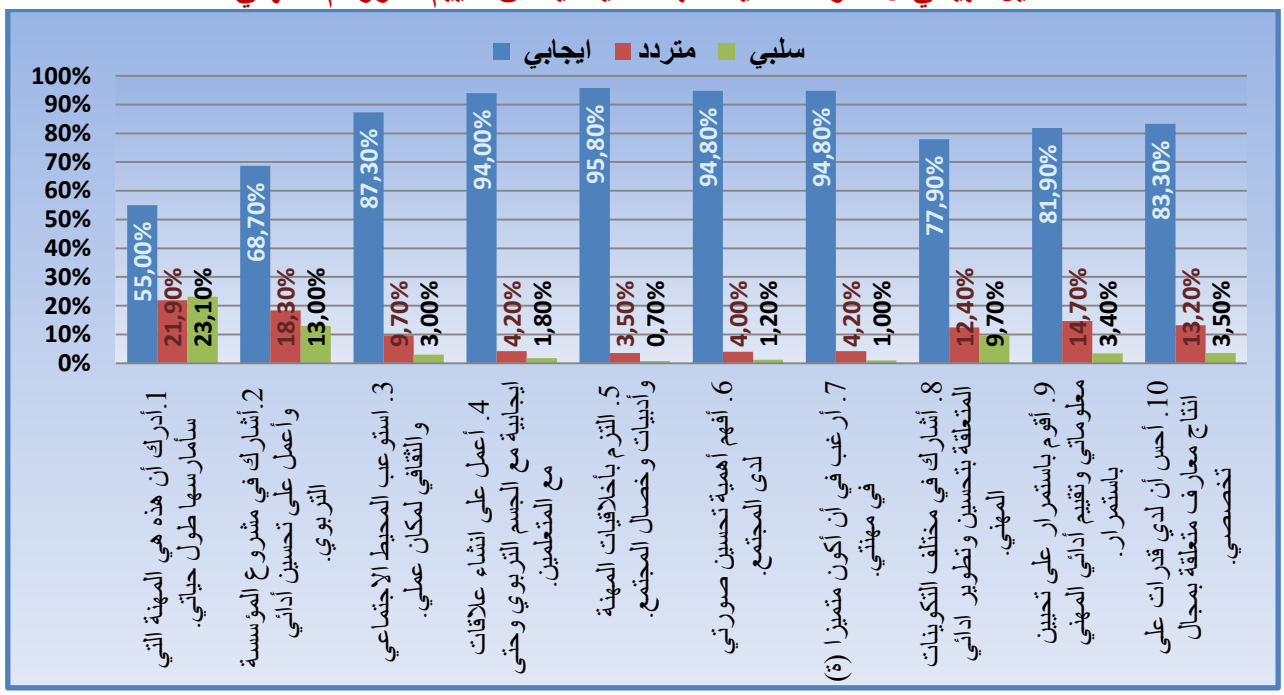
سلم الإجابات 1. إطلاقا ---- 5. غالبا جدا							
بنود السلم		1	2	3	4	5	المجموع
1. أدرك أن هذه هي المهنة التي سأمارسها طول حياتي.	ت	54	39	88	120	101	402
	%	13,4	9,7	21,9	29,9	25,1	100,0
2. أشارك في مشروع المؤسسة وأعمل على تحسين أدائي التربوي.	ت	23	29	74	130	146	402
	%	5,7	7,2	18,2	32,2	36,3	100,0
3. استوعب المحيط الاجتماعي والثقافي لمكان عملي.	ت	6	6	39	132	219	402
	%	1,5	1,5	9,7	32,8	54,5	100,0
4. أعمل على انشاء علاقات ايجابية مع الجسم التربوي وحتى مع المتعلمين.	ت	4	3	17	92	286	402
	%	1	0,7	4,2	22,9	71,1	100,0
5. التزم بأخلاقيات المهنة وأدبيات وخصال المجتمع.	ت	2	1	14	79	306	402
	%	0,5	0,2	3,5	19,7	76,1	100,0
6. أفهم أهمية تحسين صورتي لدى المجتمع.	ت	2	3	16	92	289	402
	%	0,5	0,7	4	22,9	71,9	100,0
7. أرغب في أن أكون متميزا (ة) في مهنتي	ت	4	0	17	62	319	402
	%	1	0	4,2	15,4	79,4	100,0
8. أشارك في مختلف التكوينات المتعلقة بتحسين وتطوير ادائي المهني.	ت	16	23	50	98	215	402
	%	4	5,7	12,4	24,4	53,5	100,0
9. أقوم باستمرار على تحيين معلوماتي وتقييم أدائي المهني باستمرار.	ت	1	13	59	129	200	402
	%	0,2	3,2	14,7	32,1	49,8	100,0
10. أحس أن لدي قدرات على انتاج معارف متعلقة بمجال تخصصي.	ت	1	13	53	132	203	402
	%	0,2	3,2	13,2	32,8	50,5	100,0

من خلال معطيات وبيانات الجدول (37) يظهر بشكل واضح أن غالبية العينة أجابت بغالبا وغالبا جدا بنسبة مئوية تجاوزت 94%، وهذا يعني من ضمن ما يعنيه الرغبة الملحة لدى الفاعل التربوي في أن يكون متميزا في المهني، بينما فقط 4% أجابت بأنها أحيانا ترغب في أن تكون متميزة في مهنتها، في حين فقط 1% من أفراد العينة أجابت أنها لا ترغب في أن تكون متميزة في مهنتها، هذا من جانب وفي نفس الاتجاه تميل غالبية العينة 96% إلى أنها غالبا وغالبا جدا تلتزم بأخلاقيات المهنة، أدبيات وخصال المجتمع و 4% من أفراد العينة تلتزم أحيانا، في حين أجابت نسبة قليلة بالسلب حوالي 0.7% (إطلاقا ونادرا) بأنها لا تلتزم بأخلاقيات المهنة ولا أدبيات وخصال المجتمع، كما أن الجزء الأكثر من عينة البحث تفهم أهمية تحسين صورة الفاعل التربوي لدى المجتمع حيث أجاب 94.8% من أفراد العينة غالبا وغالبا جدا، في المقابل نسبة 1% فقط هي من أجابت أنها لا تستوعب

أهمية تحسن صورتها في المجتمع و 4% تقول أنها تفهم اهمية تحسين صورتها لدى المجتمع.

وهكذا فإن البيانات تشير أيضا إلى أن الكثير من أفراد عينة البحث لا يدركون إطلاقا (نسبة 13.4%) أن هذه المهنة التي سيمارسونها حتى نهاية مسارهم المهني، ونسبة 9% أجابوا أنهم نادرا يدركون أن مهنة التدريس هي المهنة التي سيمارسونها حتى تقاعدهم، ونسبة 21.9% أجابوا بأحيانا، بينما نسبة ليست بالقليلة يرون أنهم غالبا 30% وغالبا جدا 25% ما يدركون أن هذه هي المهنة التي سيمارسونها طوال حياتهم. وهكذا نلاحظ من خلال معطيات مقياس تطور المسار المهني والشخصي أن مختلف الإجابات تتباين بين السلب(اطلاقا ونادرا) والوسط أو الحياد (أحيانا) وبين الايجاب (غالبا وغالبا جدا) بالنسبة لمختلف مفردات المقياس مع الإشارة إلى أنه على العموم فإن مختلف إجابات العينة تميل آراؤها إلى الايجاب بالنسبة لمختلف مفردات المقياس.

تمثيل مبياني 3: مواقف عينة البحث فيما يخص تقييم تطورهم المهني.



يظهر المبيان رقم (03) موقف عينة البحث من بنود مقياس التطور المهني، والذي يروم تقييم تطور الاداء المهني والشخصي للفاعل التربوي فيما يخص مشاركته في الحياة المدرسية وتحيينه لمعلوماته المعرفية وإدراكه لمهنة التدريس في مجمل أبعادها ورغبته في التميز في مهنة، حيث نجد أن غالبية أفردا العينة لهم موقف ايجابي فيما يخص تقييم تطورهم

المهني وذلك بنسبة 83.53% بينما نسبة 10.61% مترددة بين الرفض والقبول لمفردات مقياس التطور المهني، في حين أن 5.86% لها موقف سلبي من مفردات المقياس. وبالتالي يمكن القول أن غالبية أفراد العينة تقيم تطورها المهني بشكل ايجابي بينما نسبة قليلة تقيم تطورها المهني بشكل سلبي.

III.3.2. نتائج سلم مقياس تقدير الذات

كما أشرنا إلى ذلك آنفا في الفصل المنهجي، فمقياس تقدير الذات الذي طوره Rosenberg، يهدف إلى تقييم مدى اعتبار الفرد لنفسه من حيث قيمته، وتقديره لكفاءاته وموقفه اتجاه نفسه، كما أن هذه الأداة تتوفر فيها معايير الثبات والمصداقية، وتعد من بين أشهر مقاييس تقدير الذات في السياق الأنجلو-فوني، حيث أثبتت نجاعتها في قياس المشاعر الايجابية أو السلبية التي يحملها الفرد عن نفسه. وتقيس هذه الأداة بعدا واحدا، يتعلق بالإدراك الكلي للفاعل التربوي لقيمته وإلى أي مدى يعتبر نفسه شخص ايجابيا من خلال مجموعة من الصفات الجيدة. وفيما يلي نتائج هذا المقياس بعد تطبيقه على عينة البحث.

جدول 38:المتوسط الحسابي والتباين والانحراف المعياري لمفردات مقياس تقدير الذات.

	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	ر.ت	N
1.أعتقد أنني شخص ذو قيمة، على قدر المساواة مع أي شخص آخر.	3,4776	0,609	0,78053	05	402
2.أعتقد أنني أمتلك العديد من المزايا و الصفات الجميلة.	3,5672	0,451	0,67126	03	402
3.أنا قادر(ة) على القيام بالأشياء كما مُعْظَم الناس.	3,5707	0,505	0,71071	02	402
4.لدي موقف ايجابي اتجاه نفسي.	3,6219	0,435	0,65972	01	402
5.في جميع الأحوال، أنا راض(اية) عن نفسي.	3,4502	0,547	0,73986	06	402
6.أحب أن يكون لدي المزيد من الاحترام لنفسي.	3,5572	0,701	0,83738	04	402

من خلال معطيات الجدول (30) نلاحظ أن البند 4 "لدي موقف ايجابي اتجاه نفسي" سجل اكبر متوسط حسابي $\bar{x} = 3.62$ ؛ أي أن البند الذي عبر أغلب أفراد العينة عن رأيهم الايجابي حوله، وذلك بانحراف معياري عن المتوسطي مقداره0,65 $\sigma =$ ، متبوع بالبند 03 " أنا قادر(ة) على القيام بالأشياء كما مُعْظَم الناس" بمتوسط حسابي $\bar{x} =$

3.57وبانحراف معياري $\sigma = 0,71$، ثم البند 2 أعتقد أنني أمتلك العديد من المزايا و الصفات الجميلة بمتوسط حسابي $\bar{x} = 3.56$ وانحراف معياري$\sigma = 0,67$ ، في حين سجل البند 5 في جميع الأحوال، أنا راض (راضية) عن نفسي أصغر متوسط حسابي $\bar{x} = 3.45$ بانحراف معياري قدره $\sigma = 0,73$ ، الشيء الذي يعطينا صورة مركبة عن إجابات أفراد العينة فيما يخص معتقداتهم حول تقديرهم لذاتهم، وهذا يدفعنا إلى استجلاء مختلف هذه الإجابات لإدراك صورة كلية عن طبيعة تقدير الفاعل التربوي لذاته.

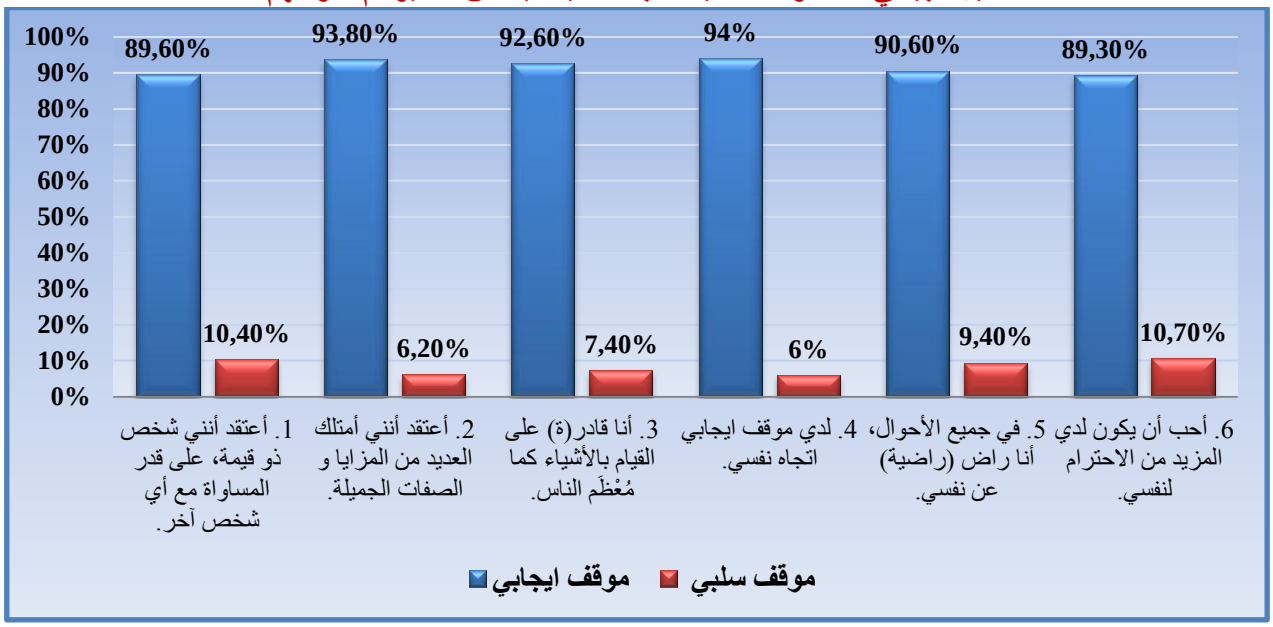
جدول39 :تكرارات مؤشرات تقدير الذات حسب درجات رفض أو موافقة المبحوثين.

سلم الإجابات 1. غير موافق تماما---- 4. موافق تماما						
بنود السلم		1	2	3	4	المجموع
1. أعتقد أنني شخص ذو قيمة، على قدر المساواة مع أي شخص آخر.	ت	15	27	111	249	**402**
	%	3,7	6,7	27,7	61,9	**100,0**
2. أعتقد أنني أمتلك العديد من المزايا و الصفات الجميلة.	ت	8	17	116	261	**402**
	%	2	4,2	28,9	64,9	**100,0**
3. أنا قادر(ة) على القيام بالأشياء كما مُعْظَم الناس.	ت	11	19	102	270	**402**
	%	2,7	4,7	25,4	67,2	**100,0**
4. لدي موقف ايجابي اتجاه نفسي.	ت	8	16	96	282	**402**
	%	2	4	23,9	70,1	**100,0**
5. في جميع الأحوال، أنا راض (راضية) عن نفسي.	ت	11	27	134	230	**402**
	%	2,7	6,7	33,4	57,2	**100,0**
6. أحب أن يكون لدي المزيد من الاحترام لنفسي.	ت	24	19	68	291	**402**
	%	6	4,7	16,9	72,4	**100,0**

من خلال بيانات الجدول(31) فيما يخص مقياس اختيارات اجابات العينة التي تم تحديدها في أربع اختيارات، خيارين سلبين (غير موافق تماما، غير موافق) وخيارين ايجابين (موافق وموافق تماما)، يتضح كما سبق الإشارة إلى أن المفردة 04 سجلت أكبر الإجابات الايجابية فنسبة 94 من أفراد عينة البحث أجابت بأن لديها موقف ايجابي وايجابي جدا اتجاه نفسها، بينما فقط 6% من أفراد العينة ترى أنها ليس لديها موقف ايجابي اتجاه نفسها، في حين ترى نسبة 67% أنها قادرة على القيام بالأشياء كما معظم الناس وذلك بالموافقة التامة على المفردة، وكذلك نسبة 25% تسجل موافقتها على هذه المفردة، وفي نفس الوقت سجلت نسبة قليلة حوالي 7,4% من أفراد العينة موقفا سلبيا من المفردة وذلك بعدم موافقتها وعدم موافقتها الكلية، أي أن هذه النسبة من العينة لا ترى نفسها قادرة على فعل الأشياء كما معظم

الناس. وفي نفس الاتجاه ترى غالبية العينة أنها تمتلك الكثير من الصفات والمزايا الجميلة وذلك بنسبة 64,9% التي أجابت بالموافقة الكلية و نسبة 28,9% التي توافق على أنها تملك صفات ومزايا جميلة، مع تسجيل أن نسبة 6% من أفراد العينة ترى أنها لا تملك صفات ومزايا جميلة وذلك بعدم الموافقة على المفردة.

تمثيل مبياني 4: مواقف عينة البحث فيما يخص تقديرهم لذواتهم.



يُظْهر التمثيل المبياني رقم (04)، اتجاهات عينة البحث فيما يخص موقفها من مفردات مقياس تقدير الذات، حيث تم جمع الخيارات (التفضيلات) الأربع في خيارين اثنين الأول ايجابي والآخر سلبي، ونلاحظ أن غالبية عينة البحث لها موقف ايجابي من بنود مقياس تقدير الذات حيث نجد بالمجمل أن نسبة 91.65% لها موقف ايجابي من مفردات تقدير الذات، بينما 8.35% فقط هي التي لها موقف سلبي اتجاه مفردات مقياس تقدير الذات. وبالتالي تكون غالبية العينة البحث لها تقدير ايجابي لذاتها تنظر إلى ذاتها بعين الرضى والاحترام وانها تملك العديد من المميزات والصفات الجميلة.

III.4.2. نتائج سلم مقياس الالتزام التنظيمي

تذكيرا بما سبق فالمقاربة المتعددة الأبعاد فيما يخص التناول النظري و التقعيد التطبيقي لمفهوم الالتزام أو الانضباط المهني هي المقاربة الأكثر حضورا في مجال الدراسات السيكولوجية، حيث أفضت هذه المقاربة إلى نموذج نظري إجرائي يعتبر أن الالتزام مفهوما متعدد الأبعاد، باعتبار كونه منتوجا قابلا للملاحظة والقياس، فالسلوك المهني للعامل

"الموظف" يمكن أن يأخذ بعدا عاطفيا من خلال التعلق الكلي بمؤسسة العمل والارتباط العاطفي بالمهنة أو بعدا حسابيا من حيث نظرة العامل إلى المنفعة التي يمكن أن تحققها له مؤسسة العمل فكلما كانت المنفعة المنتظرة كبيرة كلما زاد الالتزام و كلما نقصت المنفعة قل الالتزام، أو بعد أخلاقيا حيث ما يربط الموظف (العامل) بمؤسسته هو شعور بمسؤوليته الأخلاقية اتجاه عمله. وفي هذا الصدد ومن أجل قياس السلوك المنتج وغير المنتج في العمل فقد قمنا بتطبيق مقياس الالتزام التنظيمي الذي طوره كل من Allen و Meyer وكانت نتائجه كالآتي:

جدول 40:المتوسط الحسابي والتباين والانحراف المعياري لمفردات مقياس الالتزام التنظيمي.

مفردات المقياس	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	التر تيب	N
بنود الالتزام العاطفي					
1.إنني جد سعيد، بقضاء بقية مساري المهني بهذه المؤسسة.	**2,8035**	**2,198**	**1,48263**	**03**	**402**
2.أحس أن مشاكل مؤسستي هي نفسها مشاكلي الخاصة.	**2,7139**	**2,080**	**1,44224**	**04**	**402**
3.أحس أنني عضوا كامل العضوية بهذه المؤسسة.	**4,0572**	**1,421**	**1,19191**	**01**	**402**
4.هذه المؤسسة لها أهمية كبيرة بالنسبة لي.	**3,8881**	**1,551**	**1,24540**	**02**	**402**
بنود الالتزام المحسوب					
1.سيكون من الصعب علي ان أغادر مؤسستي، حتى لو كنت أريد ذلك.	**2,7711**	**2,307**	**1,51875**	**04**	**402**
2.الكثير من الأشياء ستتغير في حياتي بمغادرة مؤسستي.	**3,6219**	**1,902**	**1,37897**	**01**	**402**
3.أعتقد بأن لدي خيارات محدودة للتفكير بمغادرة مؤسسة العمل.	**2,9378**	**2,108**	**1,45201**	**03**	**402**
4.ان لم يكن لدي ما اقدمه لهذه المؤسسة فسوف أفكر في تركها.	**3,3159**	**2,137**	**1,46180**	**02**	**402**
بنود الالتزام المعياري					
1.أحد أهم عوامل استمراري بالعمل في هذه المؤسسة، هو أنني أؤمن بأن الوفاء مهم و واجب أخلاقي.	**3,6841**	**1,868**	**1,36657**	**01**	**402**
02.تعلمت الإيمان بقيمة الإخلاص لمؤسسة واحدة.	**2,2313**	**1,764**	**1,32827**	**04**	**402**
03.يصعب علي ترك هذه المؤسسة نظرا لارتباطي الشديد بزملاء العمل.	**2,5796**	**1,960**	**1,39999**	**03**	**402**
04.أنا جد ممتن لهذه المؤسسة.	**3,6517**	**1,873**	**1,36873**	**02**	**402**

من خلال المعطيات والبيانات المضمنة في الجدول(40) يظهر أن ترتيب البنود من خلال المتوسطات الحسابية يعطي صورة مركبة عن طبيعة ونوعية الالتزامات المهنية لدى

عينة البحث من الفاعلين التربويين، حيث نجد أن أعلى المتوسطات الحسابية فيما يخص اجابات عينة البحث تم تسجيلها بالنسبة لبنود الالتزام العاطفي: (بند03 بمتوسط $\bar{x} = 4,05$ وانحراف معياري$\sigma = 1,19$ ، متبوعا بالبند 04 بمتوسط$\bar{x} = 3,88$ وانحراف معياري $\sigma = 1,24$ فالبند 01 بمتوسط $\bar{x} = 2,80$ وانحراف معياري $\sigma = 1,48$ وأخيرا البند02 بمتوسط $\bar{x} = 2,71$ وانحراف معياري $\sigma = 1,44$)، ثم بنود الالتزام المحسوب مرتبة كالآتي: (بند02 بمتوسط $\bar{x} = 3,62$ وانحراف معياري$\sigma = 1,37$ ، متبوعا بالبند 04 بمتوسط$\bar{x} = 3,31$ وانحراف معياري $\sigma = 1,46$ فالبند 03 بمتوسط $\bar{x} = 2,93$ وانحراف معياري $\sigma = 1,45$ وأخيرا البند01 بمتوسط$\bar{x} = 2,77$ وانحراف معياري$\sigma = 1,51$)، وأخيرا الالتزام الأخلاقي جاءت بنوده مرتبة كالتالي (بند01 بمتوسط $\bar{x} = 3,68$ وانحراف معياري $\sigma = 1,36$ متبوعا بالبند 04 بمتوسط$\bar{x} = 3,65$ وانحراف معياري$\sigma = 1,3$ فالبند 03 بمتوسط $\bar{x} = 2,57$ وانحراف معياري$\sigma = 1,39$ وأخيرا البند02 بمتوسط$\bar{x} = 2,23$ وانحراف معياري$\sigma = 1,32$).

يتضح أن تكرارات مؤشرات الالتزام التنظيمي بأنواعه الثلاث(العاطفي والمحسوب والمعياري) أعطتنا صورة مركبة عن طبيعة وأنواع التزامات الفاعلين التربويين، لذا نرى من الضرورة بمكان استعراض مختلف اجابات عينة البحث فيما يخص أجوبتها على بنود المقياس، بغية استجلاء صورة واضحة ومفصلة حول أحاسيس الفاعلين التربويين اتجاه المدرسة.

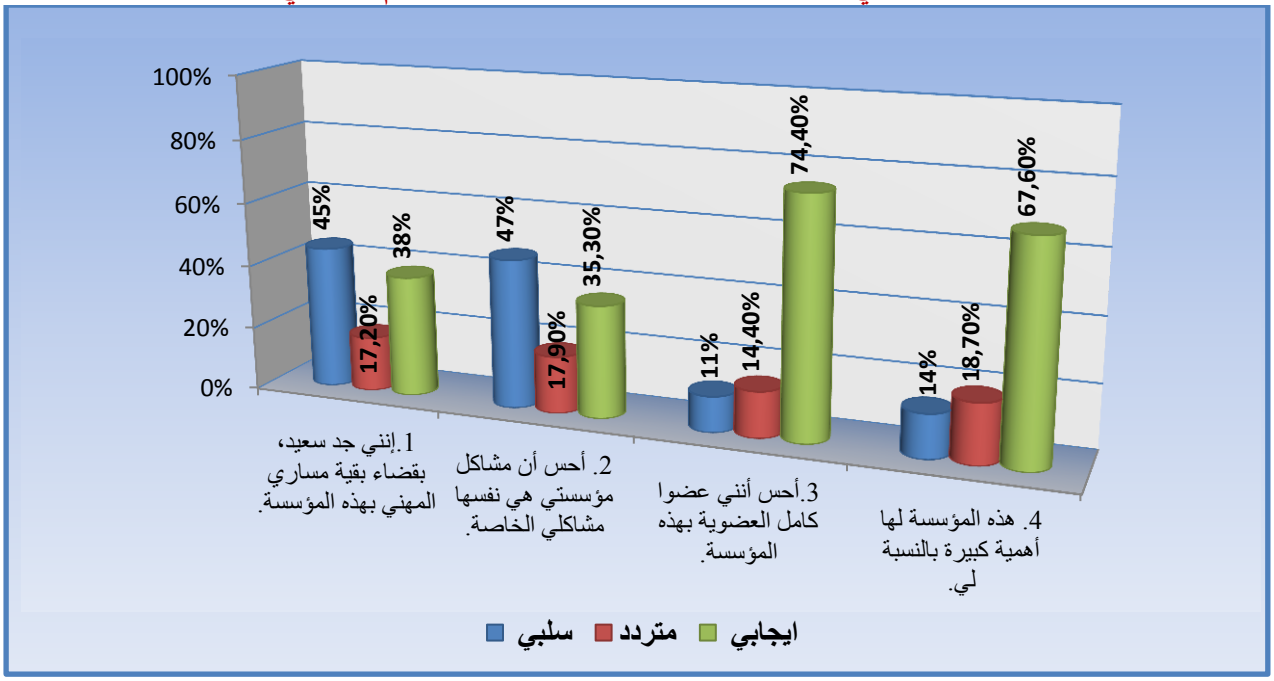
جدول41 : تكرارات مؤشرات الالتزام العاطفي حسب درجات رفض أو موافقة المبحوثين.

سلم الإجابات 1، غير موافق تماما ---- 5، موافق تماما							
بنود السلم		1	2	3	4	5	المجموع
1.إنني جد سعيد، بقضاء بقية مساري المهني بهذه المؤسسة.	ت	120	60	69	85	68	**402**
	%	29,9	14,9	17,2	21,1	16,9	**100,0**
2. أحس أن مشاكل مؤسستي هي نفسها مشاكلي الخاصة.	ت	124	64	72	87	55	**402**
	%	30,8	15,9	17,9	21,6	13,7	**100,0**
3.أحس أنني عضوا كامل العضوية بهذه المؤسسة.	ت	27	18	58	101	198	**402**
	%	6,7	4,5	14,4	25,1	49,3	**100,0**
4. هذه المؤسسة لها أهمية كبيرة بالنسبة لي.	ت	32	23	75	100	173	**402**
	%	08	5,7	18,7	24,9	42,8	**100,0**

يوضح الجدول(41) اتجاهات عينة البحث فيما يخص بنود الالتزام العاطفي، حيث يشير البند الأول من بنود المقياس إلى الرغبة في العمل حتى نهاية المسار المهني بنفس المؤسسة، والتي يختلف موقف العينة منها بين السلبي والايجابي والمحايد، في حين أن البند الثاني يرتكز على قياس درجة الإحساس بالتطابق مع مؤسسة العمل من خلال تحسس المشاكل التي تعيشها المؤسسة والتفاعل معها، ويرتكز البند الثالث من بنود الالتزام العاطفي على الانتماء إلى مؤسسة العمل، في حين أن البند الرابع يقيس التعلق بمؤسسة العمل.

ونسجل من خلال معطيات وأرقام الجدول(41) وبيانات التمثيل المبياني أن نسبة 29.9% من أفراد العينة لا يوافقون بشكل كلي على قضاء بقية مسارهم المهني بالمؤسسات التي يشتغلون بها، وفي المجمل فإن نسبة 45% من أفراد العينة أجابوا بشكل سلبي فيما يخص نيتهم إتمام مسارهم المهني كمدرسين بالمدرسة العمومية، في حين أن نسبة 17.2% أجابت بالحياد، أم النسبة المتبقية من أفراد العينة 38% فقد مال رأيها إلى أنها توافق على إتمام بقية مسار عملها في مهنة التدريس. كما نلاحظ أن نسبة كبيرة من عينة البحث حوالي 47% ترفض الإحساس بأن مشاكل مؤسسة العمل هي مثل مشاكلهم الخاصة، في حين أن نسبة 33% رأيها يميل إلى أن مشاكل مؤسسة العمل مثل مشاكلهم الخاصة. غير أننا نلاحظ أن نسبة 74,40% من أفراد العينة استقر رأيهم على الإحساس بالانتماء العضوي الكامل إلى المدراس التي يشتغلون بها، وأن مؤسساتهم تعني لهم الشيء الكبير وهذا رأي حوالي 67,60% من أفراد العينة، كما يبين التمثيل المبياني أن نسبة 32% لم يبدوا رأيهم فيما يخص عبارة الإحساس بالعضوية التامة داخل مؤسسة العمل وبأهميتها، في حين 11% فقط أجابوا بأنهم لا يحسون بأنهم جزء من فريق العمل داخل المؤسسة، و13% من المبحوثين يرون أن مؤسسة العمل لا تعني لهم أي شيء.

تمثيل مبياني 5: مواقف عينة البحث من بنود الالتزام العاطفي.



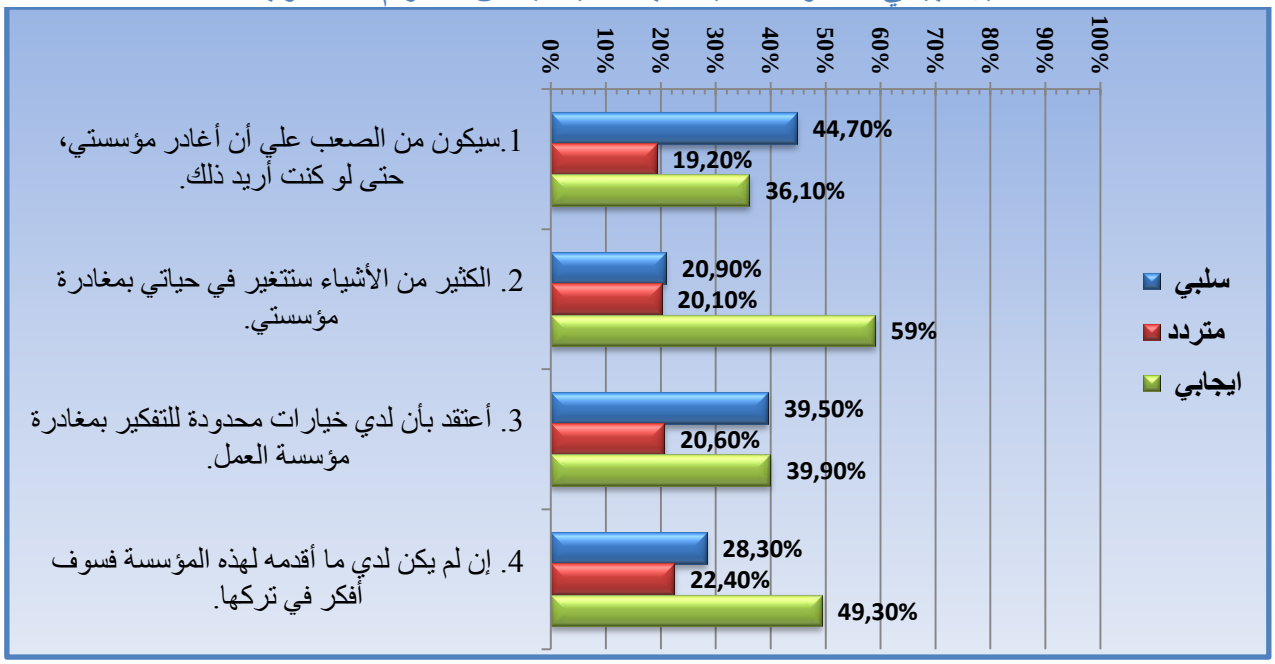
يوضح التمثيل المبياني (05) مواقف عينة البحث من مفردات مقياس الالتزام العاطفي، حيث تم حصر اتجاه الإجابات الخمس (غير موافق تماما--- إلى موافق تماما) في ثلاثة مواقف كما هو مبين في التمثيل المبياني (سلبي، محايد أو متردد، ايجابي). حيث نلاحظ بالنسبة للبند الأول من بنود قياس الالتزام العاطفي أنه يرتكز على الرغبة في الاشتغال في نفس المؤسسة حتى نهاية المسار المهني، وهو ما تقف منه النسبة الأكبر من عينة البحث موقفا سلبيا حيث إن 45% لهم موقفا سلبيا من هذا البند؛ أي ليس لهم رغبة أو تعلقا بمؤسسة العمل، في حين نجد أن نسبة 38% لهم رغبة وتعلقا عاطفيا بمؤسسة العمل، وبالمجمل فإن 29.25% لهم موقف سلبي من مفردات مقياس الالتزام التنظيمي العاطفي بينما نسبة 38.82% لهم موقف إيجابي من مفردات الالتزام التنظيمي والعاطفي. وبالتالي فإن عينة البحث تميل الى التعلق بمؤسسة العمل بشيء نسبي لان نسبة 17.55% تميل إلى موقف الحياد؛ أي لم تعبر عن معارضتها أو موافقتها على مفردات بنود مقياس الالتزام التنظيمي العاطفي.

جدول42 : تكرارات مؤشرات الالتزام المحسوب حسب درجات رفض أو موافقة المبحوثين.

سلم الإجابات 1، غير موافق تماما ---- 5، موافق تماما							
بنود السلم		1	2	3	4	5	المجموع
1.سيكون من الصعب علي أن أغادر مؤسستي، حتى لو كنت أريد ذلك.	ت	132	48	77	70	75	**402**
	%	32,8	11,9	19,2	17,4	18,7	**100,0**
2. الكثير من الأشياء ستتغير في حياتي بمغادرة مؤسستي.	ت	51	33	81	89	148	**402**
	%	12,7	8,2	20,1	22,1	36,8	**100,0**
3. اعتقد بأن لدي خيارات محدودة للتفكير بمغادرة مؤسسة العمل.	ت	101	58	83	85	75	**402**
	%	25,1	14,4	20,6	21,1	18,7	**100,0**
4. إن لم يكن لدي ما أقدمه لهذه المؤسسة فسوف أفكر في تركها.	ت	76	38	90	79	119	**402**
	%	18,8	9,5	22,4	19,7	29,6	**100,0**

يمثل الجدول(34) تكرارات الإجابات فيما يخص مؤشرات الالتزام المحسوب، حيث نلاحظ من خلال النتائج المحصل عليها أن نسبة 60.9 % من عينة البحث أجابت بالموافقة على أن الكثير من الأشياء ستتغير في حياتها بمغادرة مؤسسة العمل (البند رقم 02) ونسبة 20.9 لا توافق على أن الكثير من الأشياء ستتغير في حياتها بمغادرة مؤسسة العمل، في حين عبرت 20,1 عن حيادها فيما يخص محتوى البند. بينما سجلت قرابة عينة البحث 49,3% (موافق تماما 29,6 وموافق19,7) فهي تفكر في مغادرة مؤسسة العمل إذا لم يكن لديها ما تقدمه، في حين نسبة 22,4 لم تعبر عن رأيها فيما يخص هذا البند، بينما سجلت نسبة 18,9 عدم موافقتها تماما على البند 04 ونسبة 9,5 فقط لا تفكر في ترك مؤسسة العمل ان لم يكن لديها ما تقدمه لها. وقد عبرت نسبة 32,8 من أفراد العينة أنها لا توافق تماما على البند 01 "سيكون من الصعب علي أن أغادر مؤسستي، حتى لو كنت أريد ذلك" ونسبة 19,2 عبرت عن حيادها، بينما نسبة 18,7% و 17,4% اعتبرت أنه سيكون من الصعب عليها مغادرة مؤسسة العمل حتى لو كانت لديها رغبة في ذلك. وتعتقد نسبة 39.8% من أفراد العينة أنها لديها خيارات محدودة للتفكير في مغادرة مؤسسة العمل بينما لم تعبر نسبة 20,6% عن رأيها، في حين جزء من المبحوثين اعتبر أنه لا يعتقد بأن لديه خيارات محدودة للتفكير بمغادرة مؤسسة العمل (غير موافق تماما 18,9% و موافق 9,5%).

تمثيل مبياني 6: مواقف عينة البحث فيما يخص الالتزام المحسوب.



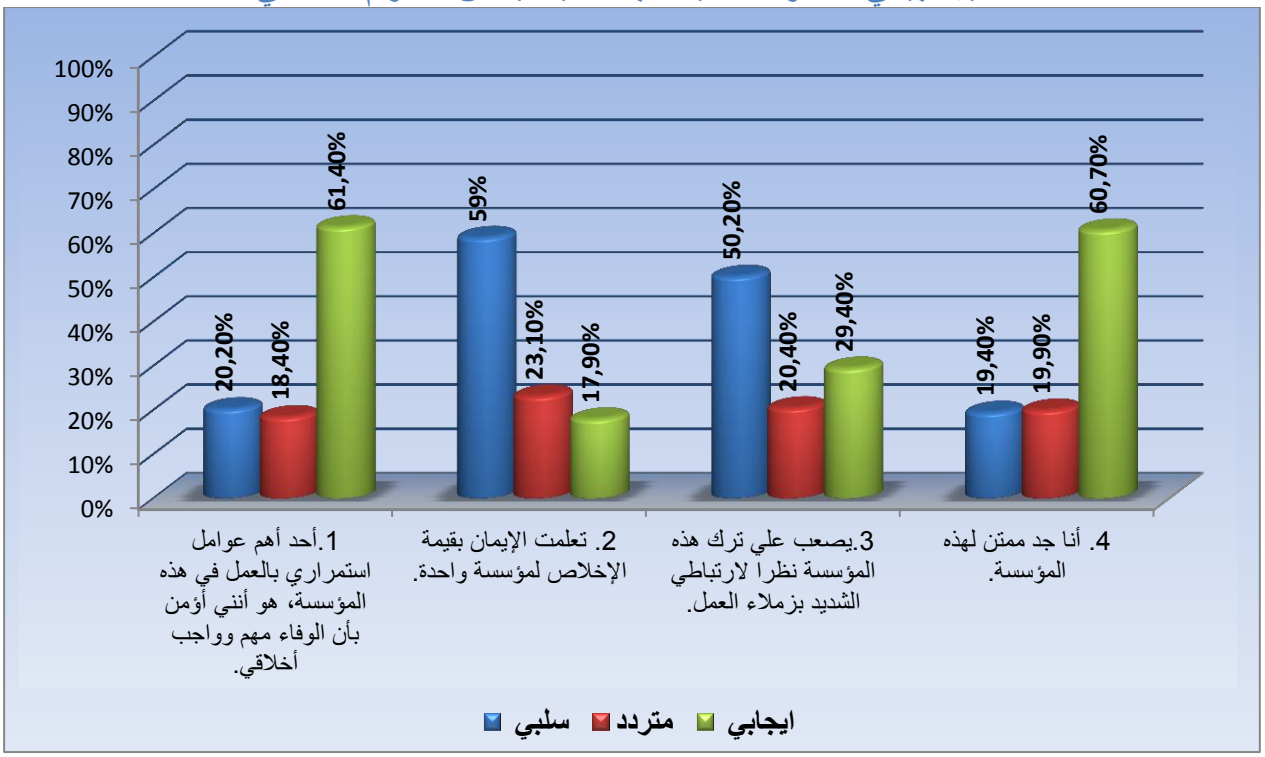
يوضح التمثيل المبياني(06) مواقف عينة البحث من بنود الالتزام التنظيمي المحسوب، حيث يتكون سلم الإجابات من خمس درجات تنطلق من السلبي إلى الايجابي من (غير موافق تماما إلى موافق تماما)، ويتضمن مقياس الالتزام المحسوب بعدين اثنين، الأول يتعلق بندرة الفرص التي تسمح بتغيير مؤسسة العمل أو المهنة، والثانية مرتبطة بتبعات مغادرة مؤسسة العمل والتي قد تكون مكلفة وفيها نوعا من التضحية وهو ما تقيسه البنود (01 و02 و 03)، في حين يرتكز البند الرابع على خاصية الاستثمار المتبادل ما بين الفرد العامل ومؤسسة العمل (إن لم يكن لدي ما أقدمه لهذه المؤسسة فسوف أفكر في تركها). ونلاحظ أن موقف عينة البحث يتأرجح ما بين الموافقة الكلية والموافقة النسبية والرفض الكلي والرفض النسبي والحياد من بنود الالتزام التنظيمي المحسوب، وهو ما سنفصل فيه من خلال حصر درجات الإجابة عن البنود في ثلاث درجات سلبية وإيجابية ومحايدة (حينما يتردد المبحوث فيما يخص موقفه من بنود مقياس الالتزام التنظيمي المحسوب).

جدول43 :تكرارات مؤشرات الالتزام الأخلاقي حسب درجات رفض أو موافقة المبحوثين.

سلم الإجابات 1، غير موافق تماما ---- 5، موافق تماما							
بنود الالتزام الأخلاقي		1	2	3	4	5	المجموع
1.أحد أهم عوامل استمراري بالعمل في هذه المؤسسة، هو أنني أؤمن بأن الوفاء مهم وواجب أخلاقي.	ت	47	34	74	91	156	**402**
	%	11,7	8,5	18,4	22,6	38,8	**100,0**
2. تعلمت الإيمان بقيمة الإخلاص لمؤسسة واحدة.	ت	178	59	93	38	34	**402**
	%	44,3	14,7	23,1	9,4	8,5	**100,0**
3.يصعب علي ترك هذه المؤسسة نظرا لارتباطي الشديد بزملاء العمل.	ت	132	70	82	71	47	**402**
	%	32,8	17,4	20,4	17,7	11,7	**100,0**
4. أنا جد ممتن لهذه المؤسسة.	ت	52	26	80	96	148	**402**
	%	12,9	6,5	19,9	23,9	36,8	**100,0**

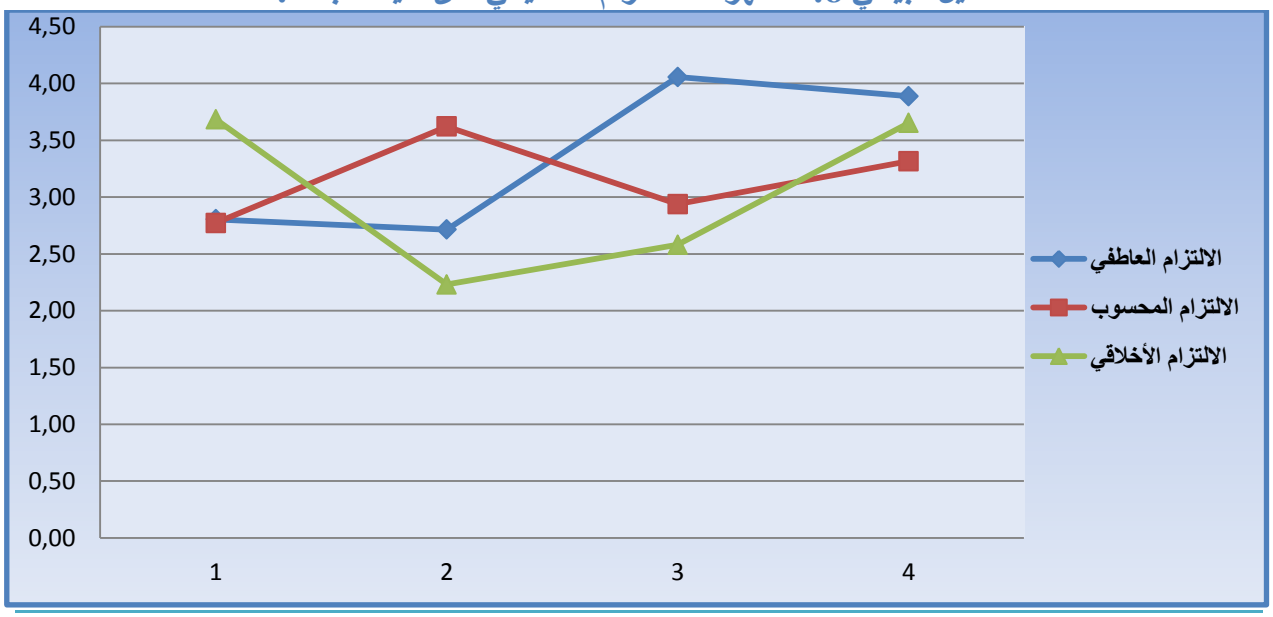
يمثل الجدول (43) مؤشرات المكون الثالث من مكونات الالتزام التنظيمي المتمثل في الالتزام الأخلاقي، حيث تظهر البيانات أن النسبة الكبيرة من عينة البحث 61,4% (موافق تماما 38,8% موافق22.6%) يوافقون تماما أن أحد عوامل استمرارهم بالعمل بالمؤسسة هو أنهم يومنون بأن الوفاء مهم وواجب أخلاقي، في حين أجابت نسبة 20,2% (غير موافق تماما 11,7% غير موافق8,5%) أنها لا توافق أن استمرارها بالعمل لا يرتبط بأن الوفاء مهم وواجب أخلاقي اتجاه مؤسسة العمل في حين لم تجب نسبة 18,4% بالإيجاب أو السلب أن الوفاء مهم وواجب أخلاقي اتجاه مؤسسة العمل. وقد أجابت نسبة تفوق النصف من العينة 60,7% (موافق تماما 36,8% موافق 23,9%) بأنها تكن كامل الامتنان لمؤسسة العمل، ولم تفصح نسبة 19,9% عن رأيها فيما يخص الامتنان لمؤسسة العمل، وقد عبرت نسبة 19,4% (غير موافق تماما 12,9% غير موافق6,5%) أنها لا توافق على أنها تكن الامتنان للمدرسة التي يشتغلون بها.

تمثيل مبياني 7: مواقف عينة البحث فيما يخص الالتزام الأخلاقي.



يوضح التمثيل المبياني رقم(07) مواقف عينة البحث من مفردات الالتزام التنظيمي التي تتمثل في الامتنان والاخلاص والوفاء لمؤسسة العمل وكذا الارتباط بزملاء العمل، ويظهر التمثيل المبياني تأرجح مواقف عينة البحث ما بين الرفض والقبول لمفردات الالتزام الأخلاقي، حيث تقف نسبة 37.20% بالمجمل موقفا سلبيا من مفردات الالتزام الأخلاقي، بينما نسبة 42.35% تقف موقفا ايجابيا، ونسبة 20.45% تقفا موقفا مترددا ما بين الايجاب والسلب. ونلاحظ من خلال التمثيل المبياني أن المفردة الأولى(01) والمفردة أربعة(04) سجلتا أكبر نسبة ايجابية فيما يخص موقف أفراد العينة، حيث الأولى سجلت نسبة 61.40 والثانية نسبة 60.70%، بينما سجلت المفردة اثنان(02) وثلاثة (03) أكبر نسبة سلبية 59% و 50.20%. ويتمخض عن هذا النوع من الالتزام إجبار الفرد نفسه بخدمة مؤسسته نتيجة ظروف ضاغطة خارجية. وتكون هذه الظروف الضاغطة في مختلف الوضعيات المهنية. فعلى سبيل المثال لا الحصر، فالعامل يبقى في مؤسسته كونها تمول دراسته، أو أنه يحس أن مؤسسته لها دين عليه. لذلك فالجانب المتعلق بالأخلاق هو عامل جد مهم حين الحديث عن الالتزام التنظيمي الاخلاقي.

تمثيل مبياني 8: تمظهرات الالتزام التنظيمي لدى عينة البحث.



	1	2	3	4
الالتزام العاطفي	2,8035	2,7139	4,0572	3,8881
الالتزام المحسوب	2,7711	3,6219	2,9378	3,3159
الالتزام الاخلاقي	3,6841	2,2313	2,5796	3,6517

يتضح من خلال التمثيل المبياني (08) ومنحنياته التي تمثل مركبات الالتزام المهني الثلاث أن أبعاد الالتزام التنظيمي متباينة حسب البنود التي تقيس هذه الأبعاد، غير أن نوع الالتزام التنظيمي الأكثر تمظهرا لدى الفاعلين التربويين بوزارة التربية الوطنية هو الالتزام العاطفي، متبوعا بالالتزام المحسوب مع تسجيل نوعا من الضعف على مستوى الالتزام الأخلاقي لدى فئة الفاعلين التربويين بوزارة التربية الوطنية. ونلاحظ أن منحنيات الرسم البياني متذبذبة وذلك تبعا لموقف عينة البحث من بنود المقياس، لكن يتضح بجلاء أن هناك تدني في مستوى الالتزام الاخلاقي اتجاه مؤسسة العمل لدى عينة البحث، وهذا مؤشر قد يجد تفسيره في كثير من العوامل (شخصية، وسياقية، وتفاعلية...)، منها عدم الاستقرار لمدة طويلة بنفس المؤسسات نتيجة الحركات المختلفة التي تفتح سنويا في وجه المدرسين(حركة وطنية وجهوية ومحلية، مع ما يصاحبها من تغييرات جذرية في بيئات العمل، وكذلك نتيجة طغيان البعد المادي على القيم الأخلاقية.

III.3 العلاقات الإحصائية بين متغيرات البحث

إذا كنا سابقا قد توقفنا عند التحليل الكمي لمعطيات البحث من حيث تكرارات الإجابات وتمثيلاتها المبيانية ومتوسطاتها الحسابية... وقمنا بترتيب هذه المعطيات والتوقف عند نسبها

المئوية ودلالتها، فإننا في هذه الفقرات الموالية، سنتناول العلاقة بين متغيرات البحث بالتركيز على معامل الارتباط سيبرمان، ثم سنقوم بتحليل الفروق فيما بين متوسطات مكونات الالتزام التنظيمي الثلاث وذلك تبعا للمتغيرات السوسيوديمغرافية والسوسيومهنية.

جدول 44: العلاقة بين مكونات الالتزام الثلاث.

المتغيرات	الالتزام العاطفي	الالتزام المحسوب	الالتزام الاخلاقي
الالتزام العاطفي	-	0,202**	0,521**
الالتزام المحسوب	0,202**	-	0,300**
الالتزام الاخلاقي	0,521**	0,300**	-

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

يختصر الجدول(36) مكونات الالتزام التنظيمي الثلاث، ويظهر العلاقة الارتباطية مابين البعد العاطفي والمحسوب والأخلاقي، حيث يبين اختبار بيرسون person بكل وضوح أن هناك علاقة ارتباطية دالة ما بين مكونات الالتزام التنظيمي الثلاث، حيث نلاحظ علاقة طردية بمستوى دلالة أقل من 1%، أي أن مكونات الالتزام التنظيمي ليست مستقلة عن بعضها البعض، وهذا ما اكدته دراسات Allen وMeyer (1990) و Allen وMeyer و Smith (1993) التي أظهرت أن ابعاد الالتزام غير مستقلة عن بعضها البعض ويجب أن يكون بعدين على الأقل مترابطين.

جدول 45: العلاقة بين الالتزام التنظيمي والكفاء وتقدير الذات والنمو المهني.

المؤشرات	الكفاءة الذاتية	تقدير الذات	النمو المهني
الالتزام العاطفي	0,113*	0,240**	0,495**
الالتزام المحسوب	0,225**	0,111*	0,052
الالتزام الاخلاقي	0,166**	0,124*	0,297**

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

من خلال بيانات الجدول(37) يتضح أن هناك علاقة ارتباطية دالة بمستوى دلالة أقل من 5% بين الالتزام العاطفي والكفاءة الذاتية (r=0,113)، وعلاقة طردية أقوى بين الالتزام العاطفي وتقدير الذات بمستوى دلالة أقل من 1% (r=0,240)، وكذلك علاقة ارتباطية بين الالتزام العاطفي بمستوى دلالة 1% (r=0.495). كما نلاحظ أيضا أن هناك علاقة ارتباطية قوية بين الالتزام المحسوب والكفاءة الذاتية (r=0,225)، وبين الالتزام المحسوب وتقدير

الذات بمستوى دلالة أقل من 5%، في حين لم يسجل أي ارتباط دال بين الالتزام المحسوب والنمو المهني داخل بيئة العمل. أما فيما يخص الالتزام الأخلاقي فنلاحظ أن هناك علاقة طردية قوية بينه وبين مؤشر الكفاءة المهنية (r=0,166) ومؤشر النمو المهني بمستوى دلالة أقل من1% (r=0,297)، في حين تم تسجيل علاقة طردية بمستوى دلالة 5% بين الالتزام العاطفي وتقدير الذات (r=0,124).

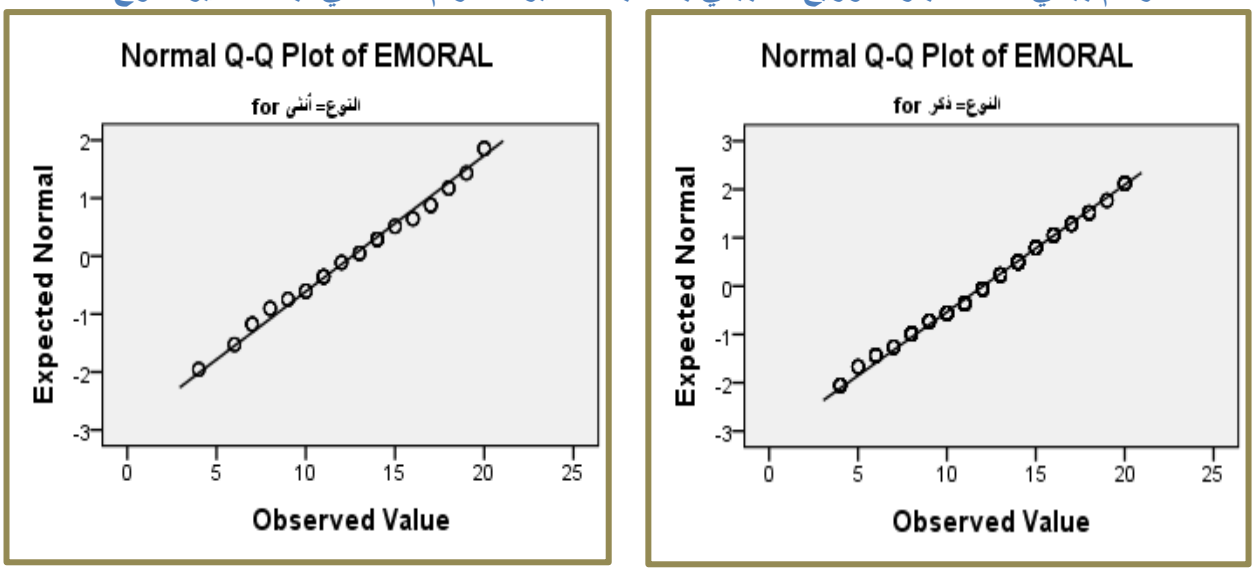
III.4. **تحليل التباين**

كما أشرنا آنفا أن تحليل التباين هو أحد الأدوات الإحصائية لدراسة تأثير متغير وصفي على متغير آخر كمي وذلك بهدف المقارنة ما بين متغيرات متوسطات المجموعات الوصفية. وهذا يملي علينا تطبيق اختبار تباين مناسب حسب طبيعة المتغيرات، لأن متغيرات بحثنا المفسرة تنقسم إلى متغيرات شخصية وأخرى مهنية، الأولى مرتبطة بأفراد العينة أو ما يسمى بالخصائص السوسيوديمغرافية للعينة وهي (النوع، السن، المستوى الدراسي، الحالة العائلية) والثانية المتعلقة بالمميزات المهنية أو الخصائص السوسيومهنية لأفراد العينة، وقد حددناها في متغير (الأقدمية في العمل ومجال العمل والإطار والوضعية الادارية ومستوى الدخل). ونلاحظ أن متغيرات البحث المفسرة مختلفة فيما يخص التصنيف، وبالتحديد فمتغير النوع (ذكر-أنثى) ومجال العمل (قروي-حضري)، والوضعية الادارية (مرسم-متعاقد)، ينقسمان فقط إلى مجموعتين مستقلتين، وهذا يملي علينا تطبيق نوعين من الاختبارات، الأول هو اختبار(T) لعينيتين مستقلتين والثاني اختبار التباين الأحادي (Anova) لأكثر من مجموعتين.

III.1.4. **اختبار (T) لعينيتين مستقلتين Independat Sample T-Test**

يستعمل اختبار (ت) لمقارنة متوسط عينيتن مستقلتين (أفراد العينية الأولى ليسوا نفس الأفراد في العينة الثانية) حيث يشترط أن لا تكون علاقة بين المجموعتين، وأن يكون المتغير المستقل متغيرا تصنيفيا؛ أي بمستويين مثلا (ذكر-أنثى، غير متعلم- متعلم، عينية ضابطة، عينية تجريبية...)، وأيضا يجب أن يكون المتغير التابع كمي عددي و ذو توزيع اعتدالي بدون قيم شاذة، وأن تكون العينات التي سيجرى عليها الاختبار مختارة بشكل عشوائي.

رسم بياني 01:اختبار التوزيع الطبيعي بالنسبة لمتغير الالتزام الاخلاقي تبعا لمتغير النوع.



نلاحظ من خلال الرسم البياني (01) أن المتغيرات في المجموعات تتبع التوزيع الطبيعي، فلا توجد قيم شاذة من القيم الملاحظة؛ لأن البيانات خالية من القيم المتطرفة أو العشوائية، فكل الدوائر ملتحمة بالخط كما يظهر من الرسم البياني وهذا يدل على أنها تتبع للتوزيع الطبيعي وبالتالي يمكن تطبيق اختبار التباين (ت) لعينتين مستقلتين.

جدول 46: درجات التزام عينة البحث حسب متغير النوع (ذكر- أنثى).

المجموعة	عدد الأفراد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
الالتزام العاطفي					
ذكور	324	13,3580	3,71861	-1,120	**0,263**
إناث	78	13,8974	4,20448		
الالتزام المحسوب					
ذكور	324	12,5494	3,41106	-1,180	**0,239**
إناث	78	13,0513	3,20672		
الالتزام الأخلاقي					
ذكور	324	12,0370	3,80140	-1,152	**0,250**
إناث	78	12,6026	4,25895		

من خلال بيانات ومعطيات الجدول(46) يتضح أنه لا يوجد فروق فيما يخص الالتزام بأنواعه الثلاث ومتغير النوع لأن مستوى الدلالة في المجموعتين بالنسبة لأنواع الالتزام الثلاث أكبر من القيمة الاحتمالية 0.05 كما هو مؤشر عليه في الجدول(46) فيما يخص مستوى الدلالة.

جدول 47:درجات الالتزام التنظيمي حسب متغير مجال العمل (قروي-حضري).

المجموعة	عدد الأفراد	المتوسطات	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
الالتزام العاطفي					
حضري	269	13,4387	3,82755	-0,179	**0,858**
قروي	133	13,5113	3,81309		
الالتزام المحسوب					
حضري	269	12,5613	3,35924	-0,721	**0,471**
قروي	133	12,8195	3,41084		
الالتزام الأخلاقي					
حضري	269	12,0781	3,95184	-0,502	**0,616**
قروي	133	12,2857	3,78908		

يظهر من الجدول(47) أنه لا توجد فروق ما بين متوسطات الالتزام بأنواعه الثلاث والمدرسين العاملين بالمجالين القروي والحضري، لأن مستوى الدلالة كما هو موضح في الجدول .. أكبر من القيمة الاحتمالية 0.05. وبالتالي لا توجد فروق كبيرة ما بين متوسطات الالتزام الثلاث تبعا لمتغير مجال العمل، فالملاحظ من خانة المتوسطات أن هذه الأخيرة جد متقاربة.

جدول 48: درجات الالتزام التنظيمي حسب متغير الوضعية الادارية.

المجموعة	عدد الأفراد	المتوسطات	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
الالتزام العاطفي					
مرسم	344	13,4331	3,80136	-0,377	0,706
متعاقد	58	13,6379	3,94568		
الالتزام المحسوب					
مرسم	269	12,5901	3,42398	-0,819	0,413
متعاقد	133	12,9828	3,06932		
الالتزام الأخلاقي					
مرسم	269	11,9622	3,90802	-0,819	**0,021**
متعاقد	133	**13,2414**	3,66257		

يوضح الجدول(48) أنه لا توجد فروق ما بين متوسطات الالتزام العاطفي والمحسوب والمدرسين سواء المرسمين منهم أو من هم في وضعية تعاقد، لأن مستوى الدلالة أكبر من القيمة الاحتمالية 0.05، بينما تم تسجيل فروق ما بين متوسطات الالتزام الأخلاقي لمجموعتي الأساتذة الرسمين والمتعاقدين وذلك عند مستوى دلالة 0.021 وهي أقل من

القيمة الاحتمالية 5%، لكن لصالح مجموعة الأساتذة المتعاقدين بمتوسط حسابي 13.2414وهو أكبر من المتوسط الحسابي لمجموعة الأساتذة المرسمين؛ وتأويل هذا حسب المعطيات الإحصائية أن الاساتذة المتعاقدون أكثر التزاما أخلاقيا من الأساتذة المرسمون.

III.2.4 تحليل التباين الأحادي One-Way Analysis of Variance

يهدف تحليل التباين الأحادي إلى التحقق من دلالة الفروق بين متوسطات ثلاث مجموعات أو أكثر، في متغير تابع واحد. ويتم ذلك من خلال المقارنة بين المتوسطات جميعها في آن واحد. وبعد فحص شروط اجراء التباين الاحادي فيما بين المتغيرات، قمنا بتطبيق اختبار التباين الأحادي وذلك من أجل التحقق من دلالة الفروق بين متوسطات المتغيرات التابعة والمتمثلة في مكونات الالتزام التنظيمي الثلاث (العاطفي والمحسوب والأخلاقي)، والمتغيرات المفسرة المستقلة التي تحتوي على أكثر من ثلاثة مجموعات، والمتمثلة في (السن، المستوى الدراسي، الحالة العائلية، الأقدمية في العمل، الإطار، مستوى الدخل).

ولتطبيق اختبار التباين الأحادي لابد من فحص مجموعة من الشروط وهو ما حرصنا على تحققه، حيث قمنا بتحديد جدول التباين الأحادي وكيفية قراءته ثم مررنا إلى فحص التوزيع الطبيعي للمتغيرات وملاحظة تجانسها تم قراءة النتائج المتوصل إليها وتفسيرها، مع التأكيد أنه في حالة ملاحظة فروق دالة ما بين متوسطات المجموعات، فإننا نقوم بتطبيق الاختبارات البعدية لتوضيح إلى أي مجموعة من المجموعات تتجه هذه الفروق.

جدول 49: جدول تحليل التباين الأحادي (ANOVA One-Way Analysis of Variance).

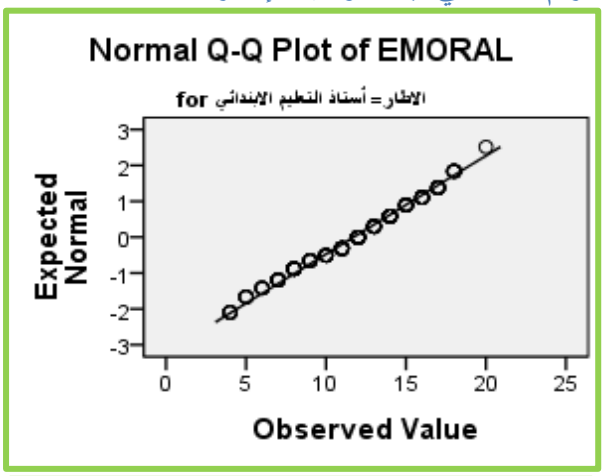
مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية Df	متوسط المربعات Ms	قيمة F	مستوى الدلالة
بين المجموعات	---	عدد المجموعات - 1 (k-1)	مجموع المربعات بين المجموعات مقسوم على درجة الحرية.	قسمة خانتي متوسط المربعات تعطي قيمة F	قيمة احتمالية لحدث ما للحكم على نتيجة فرضيات البحث
داخل المجموعات	---	عدد الأفراد – عدد المجموعات (N-1)	مجموع المربعات داخل المجموعات مقسوم على درجة الحرية.		
المجموع	---	عدد الأفراد - 1	---		

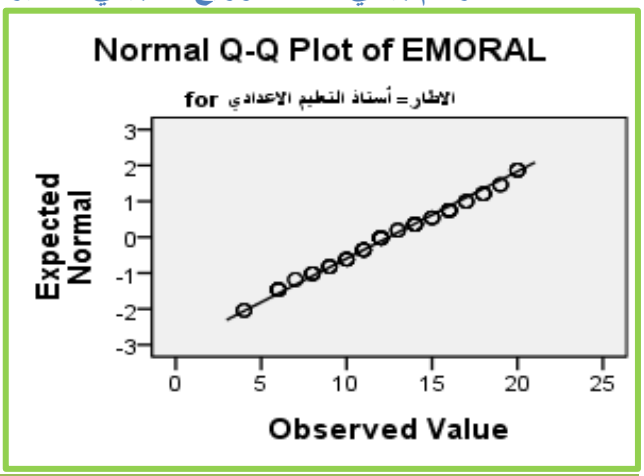
يشتمل الجدول(49) الخاص باختبار تحليل التباين على مصادر التباين ما بين المجموعات وداخل المجموعات والمجموع الكلي والبيانات المرتبطة بها وهي (مجموع

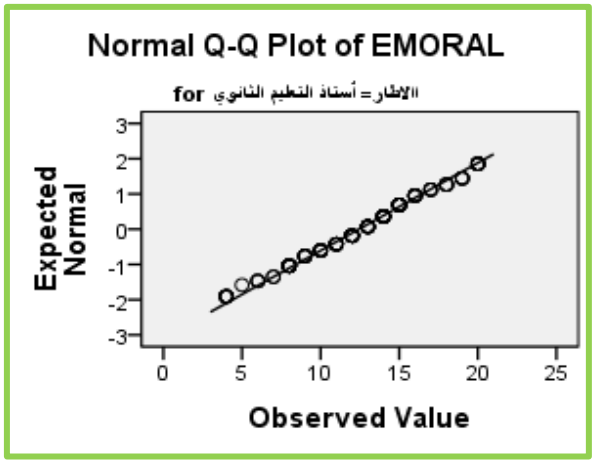
المربعات، درجات الحرية، متوسط مجموع المربعات أي التباين بالإضافة إلى قيمة F المشاهدة ومستوى الدلالة Sig. فإذا كان مستوى الدلالة أقل من أو يساوي (0,05) نقول أنه توجد فروق ما بين المجموعات فيما يخص تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع، ونقوم بتطبيق الاختبارات البعدية من أجل اظهار لصالح أي المجموعات يكون هذا التأثير وذلك من خلال التمثيلات البيانية، أما إذا كان مستوى الدلالة أكبر من (0,05) فنقول أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعات.

ولتطبيق اختبار تحليل التباين الأحادي فلابد من تحقق شرط التوزيع الطبيعي لمتغيرات، وفي الجدول الرسم البياني الاتي مثال للتوزيع الطبيعي للالتزام الاخلاقي تبعا لمتغير نوعية الإطار. وقد فحصنا ايضا جميع المتغيرات الاخرى قبل تطبيق اختبار التباين الاحادي عليها.

رسم بياني 02: التوزيع الطبيعي لمتغير الالتزام الاخلاقي تبعا لنوعية الإطار.







الالتزام الأخلاقي		
الإطار	N	Subset for alpha = 0.05
		1
أستاذ التعليم الابتدائي	166	11,7229
أستاذ التعليم الثانوي	140	12,4357
أستاذ التعليم الاعدادي	96	12,4583
مستوى الدلالة .Sig		0,322

نلاحظ من خلال الرسم البياني(02) أن القيمية الدلالية بالنسبة للتباين فيما بين وداخل المجموعات أكبر من القيمة الاحتمالية (0,05) بالنسبة لمكونات الالتزام التنظيمي الثلاث ونوعية الإطار؛ وهذا يدل على أن هناك تجانس ما بين المجموعات، كما يظهر أن

المتغيرات ذات توزيع طبيعي ولا توجد فيها قيم شاذة عن المتوسط كما يظهر في الرسم البياني، وهم ما قمنا بفحصه فيما يخص باقي المتغيرات.

جدول 50:تحليل التباين الاحادي بين مكونات الالتزام التنظيمي والسن.

الالتزام التنظيمي لدى المدرسين تبعا لمتغير (العمر).		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة
الالتزام العاطفي	بين المجموعات	312,008	5	62,402	4,465	**0,001**
	داخل المجموعات	5533,933	396	13,975		
	المجموع	5845,940	401			
الالتزام المحسوب	بين المجموعات	34,416	5	6,883	0,602	0,699
	داخل المجموعات	4531,424	396	11,443		
	المجموع	4565,841	401			
الالتزام الأخلاقي	بين المجموعات	223,974	5	44,795	3,027	**0,011**
	داخل المجموعات	5860,367	396	14,799		
	المجموع	6084,341	401			

تكشف بيانات الجدول(44) أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات الالتزام العاطفي والأخلاقي ترجع إلى متغير السن تم تسجيل مستوى دلالة أصغر من 5%، بينما لم يلاحظ أي فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير السن والالتزام المحسوب حيث إن مستوى الدلالة أكبر من القيمية النقدية 5%. ولمعرفة سبب هذه الفروق سنقوم بتطبيق اختبار المقارنات البعدية LSD الذي يكشف القيمة المعنوية الصغرى للفرق مابين المتوسطات، ومن خلال الرسومات البيانية أيضا لمعرفة سبب ولصالح أي المجموعات ترجع هذه الفروق الدلالية.

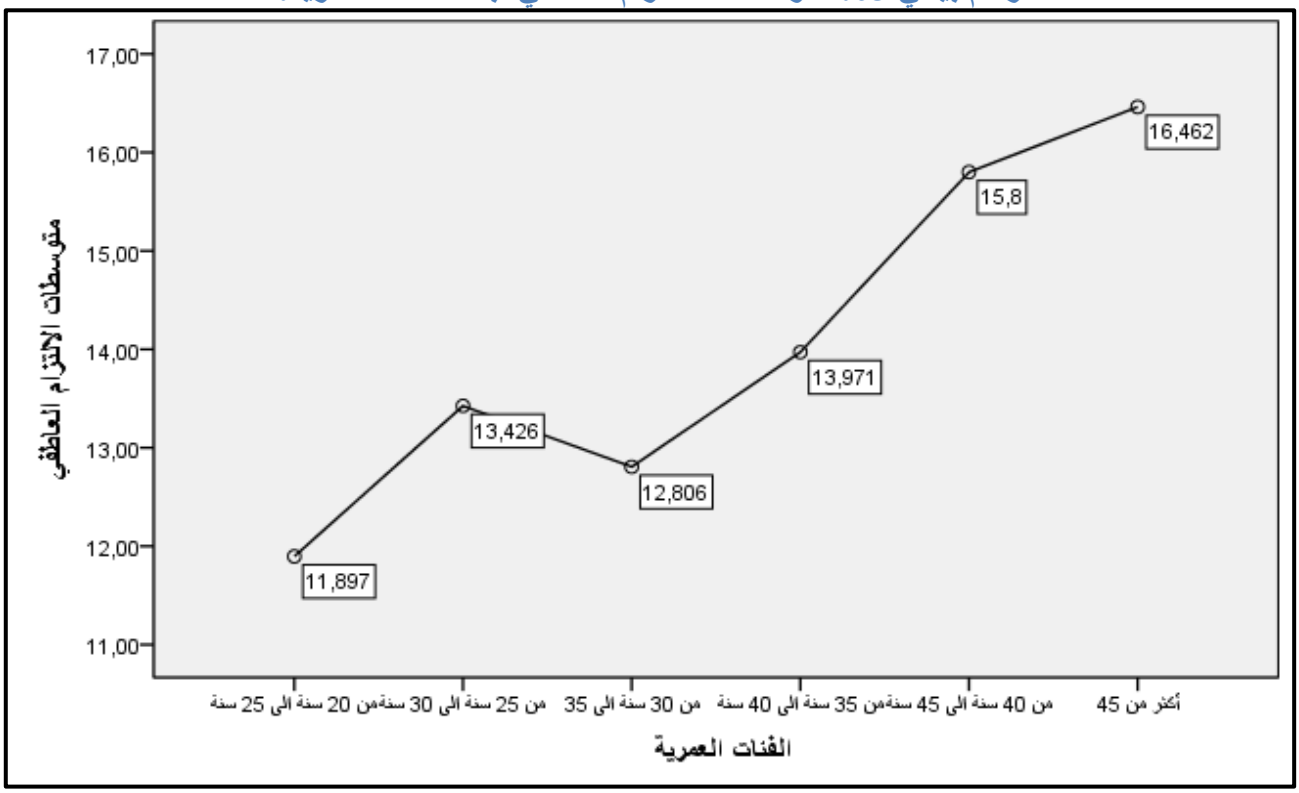
جدول51 :نتائج اختبار المقارنات البعدية LSD.

الالتزام العاطفي لدى المدرسين تبعا لمتغير العمر		العدد	الفرق بين المتوسطات	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
أكثر من 45 سنة (13)	من 20 سنة إلى 25 سنة	29	**4,56499***	0,000	دالة
	من 25 سنة إلى 30 سنة	98	3,03586*	0,005	دالة
	من 30 سنة إلى 35 سنة	148	3,65542*	0,001	دالة
	من 35 سنة إلى 40 سنة	104	2,49038*	0,024	دالة
	من 40 سنة إلى 45 سنة	10	0,66154	0,999	غير دالة

* دالة احصائيا عند 5%

يظهر من خلال الجدول(51) أن سبب الفروق الدالة احصائيا في الالتزام العاطفي لدى المدرسين في الأسلاك الثلاث ترجع إلى الفرق بين الفئة العمرية الأكبر (أكثر من 45 سنة) والفئات العمرية الأقل منها بفارق 4.56499 عن الفئة العمرية مابين 20 و 25 سنة، وبفارق 3.65542 عن الفئة العمرية من 30 الى 35 سنة، وبفارق 3.03586 عن الفئة العمرية مابين 25 و30 سنة، وبفارق 2.49038 عن الفئة العمرية من 35 الى 40 سنة، وبفارق 0.66154 عن الفئة العمرية من 40 الى 45 سنة، حيث نلاحظ أن القيم المعنوية مرتبة على التوالي (0.000، 0.001، 0.005، 0.024). بينما الفرق بين الفئة العمرية الأكبر والفئة العمرية المحصورة ما بين 40 و 45 سنة، غير دالة احصائيا بحيث إن القيمة الاحتمالية أكبر من 5%.

رسم بياني 03: متوسطات الالتزام العاطفي تبعا للفئات العمرية.



يوضح الرسم البياني ارتفاع قيمة المتوسطات للفئات العمرية الأكبر عن الفئات العمرية الأصغر، حيث نلاحظ أن أعلى الفئات في الالتزام العاطفي هي الفئة التي يزيد عمرها عن 45 سنة بقيمة متوسط 16.42، بينما الفئة الأصغر في درجة الالتزام العاطفي هي الفئة العمرية من 20 إلى 25 سنة بمتوسط حسابي 11.89.

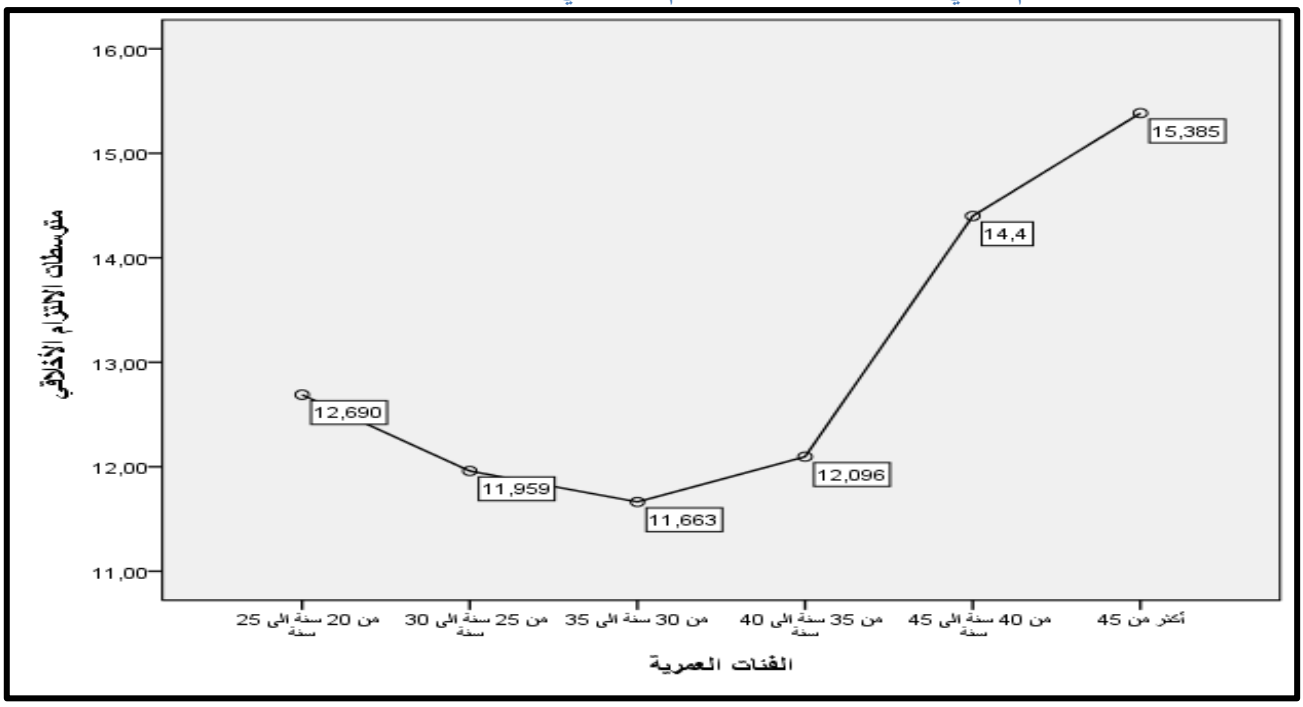
جدول52 : نتائج اختبار المقارنات البعدية LSD.

الالتزام الأخلاقي لدى المدرسين تبعا لمتغير العمر.		العدد	الفرق بين المتوسطات	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
أكثر من 45 سنة (13)	من 20 سنة إلى 25 سنة	29	2,69496*	0,036	دالة
	من 25 سنة إلى 30 سنة	148	3,42516*	0,002	دالة
	من 30 سنة إلى 35 سنة	98	3,72135*	0,001	دالة
	من 35 سنة إلى 40 سنة	104	3,28846*	0,004	دالة
	من 40 سنة إلى 45 سنة	10	0,98462	0,543	غير دالة

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

يوضح الجدول(52) الالتزام الأخلاقي لدى المدرسين تبعا لمتغير العمر، بحيث توجد فروق ذات دلالة احصائية ترجع إلى الفرق ما بين الفئة العمرية الأكثر من 45 سنة والفئة العمرية من [30 إلى 35 سنة] بدلالة 1 من ألف 0.001 وهي قيمة احتمالية أصغر بكثير من القيمة النقدية 5 %، متبوعة بالفئة العمرية من [25 إلى 30سنة] بدلالة 0.036. بينما لا توجد فروق ذات دلالة احصائية ما بين الالتزام الأخلاقي ترجع إلى الفئة العمرية من [40 إلى 45 سنة]، بحيث إن قيمة الدلالة 0.542 أكبر من القيمة النقدية 5% بمعنى أن الفرق بين المتوسط الحسابي للفئة العمرية الأكثر من 45 سنة والمتوسط الحسابي للفئة العمرية ما بين [40 إلى45 سنة] متقارب جدا.

رسم بياني 04: متوسطات الالتزام الأخلاقي تبعا لمتغير الفئات العمرية.



يوضح الرسم البياني(04) ارتفاع قيمة المتوسطات بالنسبة للفئة العمرية الأكثر من 45 سنة، وهي الفئة الأعلى في الالتزام الأخلاقي بمتوسط حسابي 15.385، تليها الفئة العمرية من [40 إلى 45 سنة] بمتوسط حسابي 14.4، ثم الفئة العمرية من [20 إلى 25 سنة] بمتوسط حسابي 12.690، بينما الفئة الأصغر في درجة الالتزام الأخلاقي، هي الفئة العمرية من [30 إلى 35 سنة] بمتوسط حسابي 11.663.

جدول 53:تحليل التباين الأحادي بين مكونات الالتزام التنظيمي ومتغير الحالة العائلية.

الالتزام لدى المدرسين تبعا لمتغير الحالة العائلية		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة
الالتزام العاطفي	بين المجموعات	80,771	2	40,386	2,795	,062
	داخل المجموعات	5765,169	399	14,449		
	المجموع	5845,940	401			
الالتزام المحسوب	بين المجموعات	41,723	2	20,861	1,840	,160
	داخل المجموعات	4524,118	399	11,339		
	المجموع	4565,841	401			
الالتزام الأخلاقي	بين المجموعات	6,778	2	3,389	,222	,801
	داخل المجموعات	6077,563	399	15,232		
	المجموع	6084,341	401			

من الجدول(53) يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أنواع الالتزام التنظيمي ومتغير الحالة العائلية، فكما نلاحظ فمستوى الدلالة أكبر من 5%، ويرجع اختلاف مستوى الدلالة إلى تمايز المتوسطات بالنسبة لكل حالة من الحالات العائلية (متزوج، أعزب، مطلق) وكما هو مفصل في الاختبارات البعدية الموجود بياناتها ضمن ملحقات البحث.

جدول 54:تحليل التباين الاحادي بين مكونات الالتزام التنظيمي ومتغير المستوى الدراسي.

الالتزام التنظيمي لدى المدرسين تبعا لمتغير المستوى الدراسي		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة
الالتزام العاطفي	بين المجموعات	141,849	4	35,462	2,468	**0,044**
	داخل المجموعات	5704,092	397	14,368		
	المجموع	5845,940	401			
الالتزام المحسوب	بين المجموعات	55,247	4	13,812	1,216	0,304
	داخل المجموعات	4510,593	397	11,362		
	المجموع	4565,841	401			
الالتزام الأخلاقي	بين المجموعات	35,523	4	8,881	,583	0,675
	داخل المجموعات	6048,818	397	15,236		
	المجموع	6084,341	401			

توضح بيانات الجدول(54) أن هناك علاقة دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) ما بين متوسطات الالتزام العاطفي تعزى إلى متغير المستوى الدراسي حيث نلاحظ أن مستوى الدلالة أقل من 5%، بينما لم تسجل أي فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير المستوى الدراسي والالتزام المحسوب والالتزام الأخلاقي، حيث إن مستوى الدلالة أكبر من القيمة النقدية 5%.

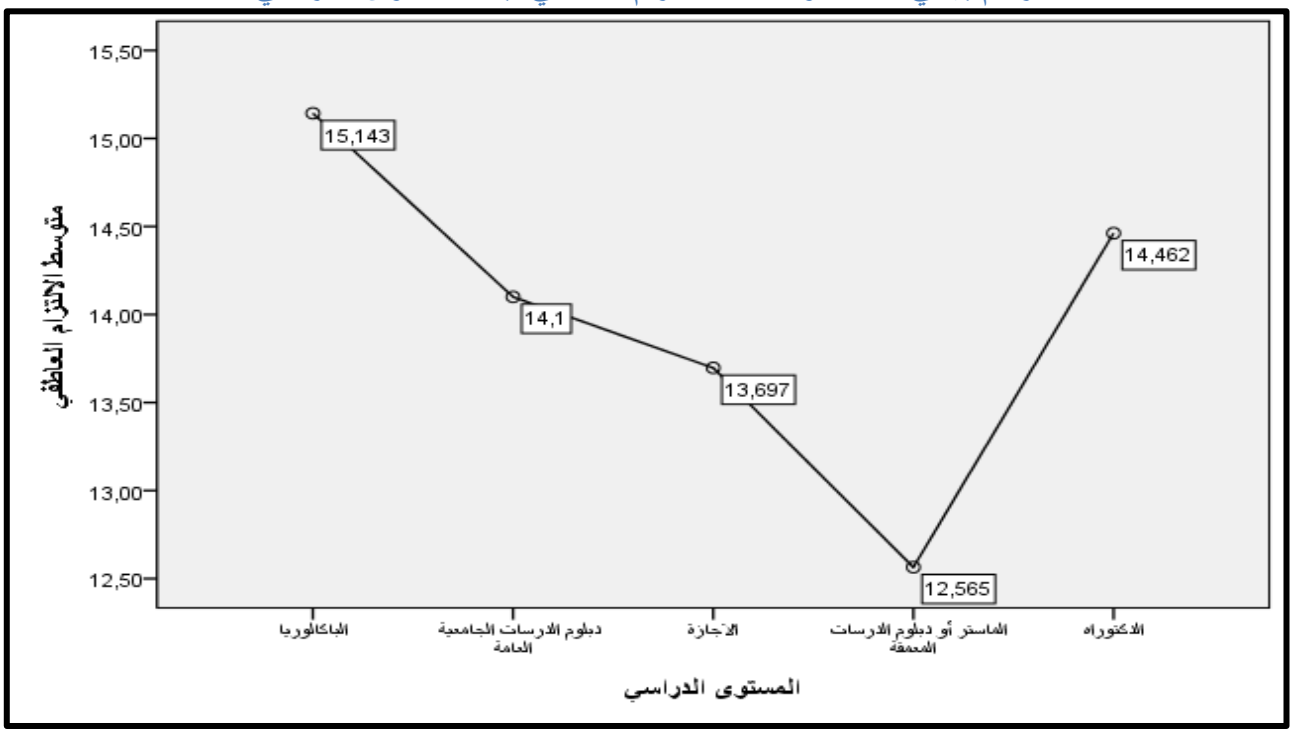
جدول55 : نتائج اختبار المقارنات البعدية LSD.

الالتزام العاطفي لدى المدرسين تبعا لمتغير المستوى الدراسي.		العدد	الفرق بين المتوسطات	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
الماستر أو دبلوم الدراسات المعمقة (108)	الباكالوريا	07	2,57804	0,082	غير دالة
	دبلوم الدراسات الجامعية العامة DEUG	20	1,53519	0,097	غير دالة
	الاجازة	254	1,13204*	0,010	دالة
	الدكتوراه	13	1,89672	0,089	غير دالة

يوضح الجدول(55) أنه يوجد اختلاف ما بين متوسطات المجموعة الحاصلين على دبلوم الماستر والحاصلين على الاجازة بمتوسط 1.13204 وبدلالة0.01 أي أقل من 5%، بينما لا توجد فروق ذات دلالة احصائية ما بين باقي المجموعات. فنلاحظ أن أصغر فرق ما بين متوسطات المجموعات هو لصالح مجموعة الحاصلين على دبلوم الدراسات العليا المعمقة

ومجموعة الحاصلين على الاجازة، وفي الرسم البياني الموالي سنوضح تراتبية هذه المتوسطات.

رسم بياني 05: متوسطات الالتزام العاطفي تبعا للمستوى الدراسي.



يوضح التمثيل المبياني(05) أنه توجد فروق في الالتزام العاطفي تبعا لمتغير المستوى الدراسي، حيث يظهر التمثيل المبياني متوسطات المجموعات الخمس معا وأن المتوسط الأكبر في قيمة الالتزام العاطفي هو لصالح مجموعة الحاصلين على الدكتوراه بمتوسط حسابي 14.462، يليهم المجموعة الحاصلة على الباكالوريا بمتوسط 15.14وهم في الغالب أساتذة التعليم الابتدائي الذي ولجوا إلى مركز تكوين المعلمين مباشرة بعد حصولهم على شهادة الباكالوريا، متبوعين بمجموعة المدرسين الحاصلين على دبلوم الدراسات الجامعية العامة بمتوسط 14.1، ثم الحاصلين على الاجازة بمتوسط 13.69، أما المجموعة الأصغر في درجة الالتزام العاطفي هم المدرسين الحاصلين على الماستر أو دبلوم الدراسات الجامعية المعمقة بمتوسط 12.565.

جدول 56:تحليل التباين الأحادي بين مكونات الالتزام التنظيمي ومتغير الإطار.

الالتزام التنظيمي لدى المدرسين تبعا لمتغير نوعية الإطار		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة
الالتزام العاطفي	بين المجموعات	24,843	2	12,421	0,851	0,428
	داخل المجموعات	5821,098	399	14,589		
	المجموع	5845,940	401			
الالتزام المحسوب	بين المجموعات	32,333	2	16,166	1,423	0,242
	داخل المجموعات	4533,508	399	11,362		
	المجموع	4565,841	401			
الالتزام الأخلاقي	بين المجموعات	50,833	2	25,417	1,681	0,188
	داخل المجموعات	6033,508	399	15,122		
	المجموع	6084,341	401			

يتضح من معطيات الجدول(56) أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات أنواع الالتزام التنظيمي الثلاث (الالتزام العاطفي والمحسوب والأخلاقي) ترجع إلى متغير إطار الفاعل التربوي (أستاذ التعليم الثانوي التأهيلي وأستاذ التعليم الاعدادي وأستاذ التعليم الابتدائي)، حيث إن مستوى الدلالة كما هو ظاهر في الجدول أكبر 5%. وهذا يعني ان المتوسطات ما بين المجموعات هي متقاربة جدا أو متمايزة بشكل صغيرا جدا.

جدول 57:تحليل التباين الاحادي بين مكونات الالتزام التنظيمي والاقدمية في العمل.

الالتزام التنظيمي لدى المدرسين تبعا لمتغير الأقدمية في العمل		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة
الالتزام العاطفي	بين المجموعات	48,058	3	16,019	1,100	0,349
	داخل المجموعات	5797,882	398	14,568		
	المجموع	5845,940	401			
الالتزام المحسوب	بين المجموعات	9,279	3	3,093	0,270	0,847
	داخل المجموعات	4556,561	398	11,449		
	المجموع	4565,841	401			
الالتزام الأخلاقي	بين المجموعات	117,006	3	39,002	2,601	**0,05**
	داخل المجموعات	5967,335	398	14,993		
	المجموع	6084,341	401			

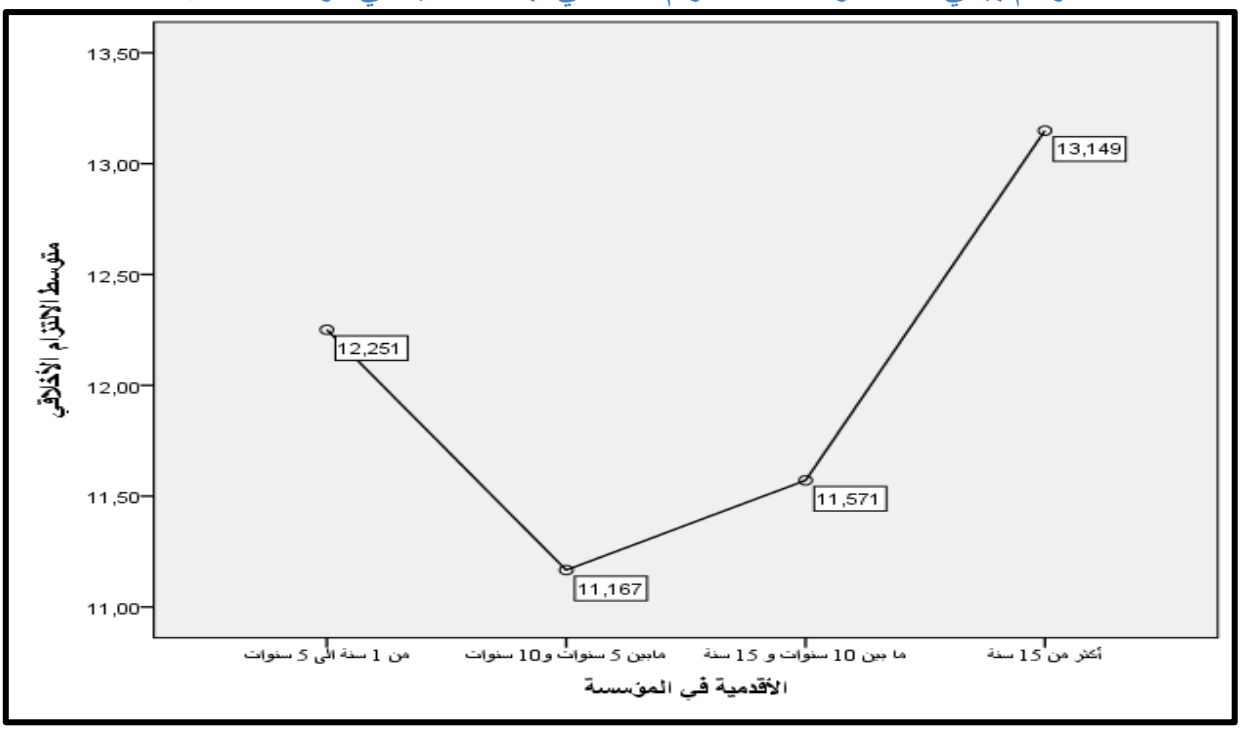
من خلال بيانات الجدول(57) يظهر أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الالتزام العاطفي والالتزام المحسوب ترجع إلى متغير الأقدمية في العمل حيث إن مستوى الدلالة كما هو ظاهر في الجدول أكبر من القيمة النقدية 5%. بينما نلاحظ بالنسبة للالتزام الأخلاقي أنه يساوي القيمة الاحتمالية 0.05؛ أي أن هناك فروق ذات دلالة احصائية في هذا النوع من الالتزام تبعا إلى متغير الأقدمية في العمل.

جدول58 : نتائج الاختبارات البعدية LSD.

الالتزام الأخلاقي لدى المدرسين تبعا لمتغير الاقدمية في مؤسسة العمل.		العدد	الفرق بين المتوسطات	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
أكثر من15 سنة (47)	من 1 سنة الى 5 سنوات	267	0,89800	0,143	غير دالة
	مابين 5 سنوات و 10سنوات	60	1,98227*	0,009	دالة
	ما بين 10 سنوات و15	28	1,57751	0,089	غير دالة

يوضح الجدول(58) أن هناك فروق ما بين متوسطات المجموعات فيما يخص درجات الالتزام الأخلاقي ترجع إلى الأقدمية في مؤسسة العمل وبالضبط ما بين المجموعة التي أقدميتها أكثر من 15 سنة والمجموعة التي أقدميتها ما بين 5 و10 سنوات حيث الفرق ما بين المتوسطات هو 1.98227 بقيمة احتمالية 09 من ألف، وهي قيمة أصغر بكثير من القيمة النقدية 5%.

رسم بياني 06: متوسطات الالتزام الأخلاقي تبعا للأقدمية في مؤسسة العمل.



يظهر الرسم البياني متوسطات الالتزام الأخلاقي التي ترجع الى مجموعات سنوات الاقدمية في مؤسسة العمل الأربع، حيث نلاحظ أن أكبر متوسط حسابي هو لصالح المجموعة التي اقدميتها أكثر من 15 سنة متبوعة بالمجموعة مابين سنة و 5 سنوات، والمجموعة مابين 10 و15 سنة، أصغر متوسط في الالتزام الأخلاقي هو لصالح المجموعة مابين 5 و10 سنوات. وهذه الاخير هي المجموعة الأقل التزاما أخلاقيا في العمل.

جدول 59:تحليل التباين الاحادي بين مكونات الالتزام التنظيمي ومستوى الدخل.

الالتزام التنظيمي لدى المدرسين تبعا لمتغير مستوى الدخل		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة
الالتزام العاطفي	بين المجموعات	157,078	3	52,359	3,663	**0,013**
	داخل المجموعات	5688,863	398	14,294		
	المجموع	5845,940	401			
الالتزام المحسوب	بين المجموعات	23,004	3	7,668	0,672	0,570
	داخل المجموعات	4542,837	398	11,414		
	المجموع	4565,841	401			
الالتزام الأخلاقي	بين المجموعات	87,733	3	29,244	1,941	0,122
	داخل المجموعات	5996,608	398	15,067		
	المجموع	6084,341	401			

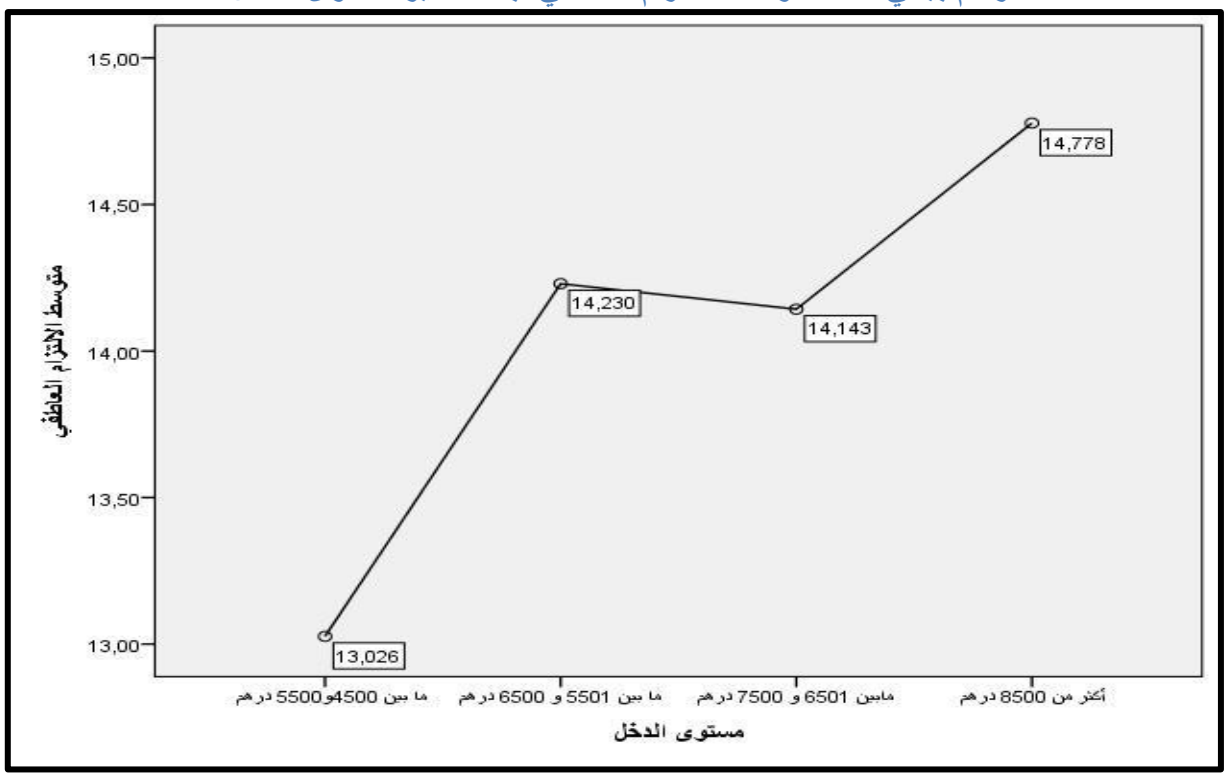
تُظهر بيانات الجدول(59) أن هناك علاقة دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) ما بين متوسطات الالتزام العاطفي تعزى الى متغير مستوى الدخل حيث نلاحظ أن مستوى الدلالة أقل من 5%، بينما لم تسجل أي فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير الدخل والالتزام المحسوب والالتزام الأخلاقي، حيث إن مستوى الدلالة أكبر من القيمية النقدية 5%.

جدول60 : نتائج الاختبارات البعدية LSD.

الالتزام العاطفي لدى المدرسين تبعا لمتغير مستوى الدخل.		العدد	الفرق بين المتوسطات	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
ما بين 4500 و5500 درهم(266)	ما بين 5501 و6500 درهم	74	1,20341*	0,016	دالة
	مابين 6501 و 7500 درهم	35	1,11654	0,101	غير دالة
	أكثر من 8500 درهم	25	1,75146*	0,022	دالة

يوضح الجدول(60) الفروق ما بين متوسطات المجموعات فيما يخص الالتزام العاطفي ومستوى الدخل، حيث توجد فروق ما بين هذه المتوسطات ذات قيمة احتمالية دالة أقل من القيمة النقدية 5% ما بين المجموعة التي دخلها ما بين [5501و6500 درهم] والمجموعة التي دخلها ما بين [4500 و5500 درهم] بقيمة احتمالية 0.016، والمجموعة التي دخلها أكثر من 8500 درهم والمجموعة التي دخلها محصور ما بين [4500 و 5500 درهم] بقيمة احتمالية دالة 0.022 وهي أصغر من القيمة النقدية 5%. بينما لا توجد فروق ذات دلالة احصائية ما بين المجموعة التي دخلها ما بين [6501 و 7500درهم] والمجموعة التي دخلها ما بين [4500 و 5500 درهم] ، لأن القيمة الاحتمالية 0.101 أكبر من القيمة النقدية 5%.

رسم بياني 07: متوسط الالتزام العاطفي تبعا لمتغير مستوى الدخل.



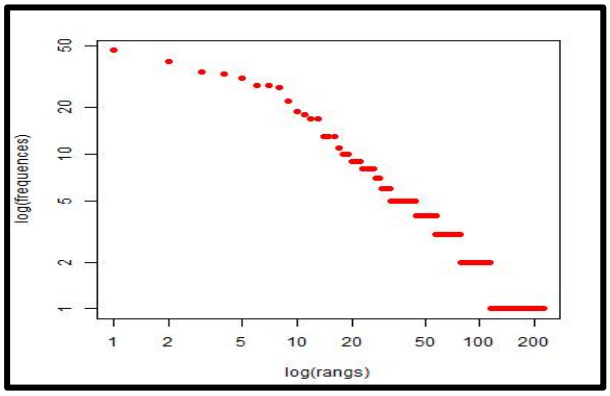
يظهر الرسم البياني(07) متوسطات الالتزام العاطفي تبعا لمجموعات مستوى الدخل الأربع ، حيث نلاحظ أن المجموعة التي دخلها أكثر 8500 هي الأكثر التزاما عاطفيا بمتوسط 14.778، وأن مجموعة المدرسين الذين دخلهم محصور ما بين [4500 و 5500 درهم] هم الأقل التزاما عاطفيا حيث نلاحظ أن الفرق ما بين متوسط هاتين المجموعتين هو الأقوى من حيث الدلالة الإحصائية 0.016، أي أقل من القيمة النقدية 5%.

III.5. نتائج باحث الهُوية النفسية الاجتماعية IMIS

بعد تفريغ معطيات مبيان كاشف الهُوية النفسية والاجتماعية IMIS، قمنا بالاستعانة ببرنامج IRAMATUQ لتحليل المعطيات والبيانات المحصل عليها، حيث يقوم البرنامج باحصاء البيانات وتصنيفها إلى معطيات أساسية Forme actives وبيانات تكميلية supplémentaires وتلك التي تكررت بشكل نادر Hapax بناء على ترددات الكلمات وتحليل المتشابهات منها(أسماء، أفعال، صفات...) وتوزيعها إلى مجموعة من الأقسام حسب موضوعاتها.

جدول61 : تكرارات الوحدات التمثلية URs.

مجموع الكلمات/ الألفاظ التمثلية	221
الكلمات التي تكررت لمرة واحدة	107
المجموع الكلي لتكرارات الكلمات	882



يظهر الجدول(61) تكرارات "الألفاظ التمثلية" أو "الوحدات التمثلية" المستقاة في المرحلة الأولى من باحث الهُوية النفسية الاجتماعيةIMIS، والتي تم معالجتها بواسطة البرنامج الإحصائي IRAMUTEQ، حيث نسجل أن العدد الاجمالي للألفاظ المتعلقة بتمثلات "مهنة التدريس" في مجموعها هي حوالي221 كلمة، وقد ترددت 107 من هذه الوحدات التمثلية لمرة واحدة، في حين يشير العدد 882 إلى التكرارات الاجمالية للألفاظ التمثلية كما هو وارد في الجدول وفي الرسم البياني جانبه.

III.1.5. تمثلات مهنة التدريس ودلالتها

لقد مكن باحث الهُوية النفسية الاجتماعية من جمع مجموعة من التمثلات المرتبطة بالمحفز "مهنة التدريس"، هذه التمثلات على شكل عبارات أو وحدات تمثلية، وفي الجدول الآتي تظهر هذه الوحدات التمثلية ومدى تكرارها لدى عينة البحث.

جدول62 : تكرارات الوحدات التمثلية حول "مهنة التدريس".

الكلمة	تكرارها	الكلمة	تكرارها	الكلمة	تكرارها
تضحية	47	نقص	05	شغب	03
صعوبات/صعوبة	40	نبل	05	أخلاق	03
ضمير	34	أصالة	05	استفادة	02
مجهود/جهاد	33	مثابرة	05	تغيير	02
تعب	31	مهنية	05	احسان	02
صبر	28	أجرة هزيلة	05	كفاءة	02
اخلاص/سلامة الطوية	28	تعليم	04	بناء	02
مسؤولية	27	تواصل	04	يقين	02
تربية	22	كرامة	04	تعاون	02
انهاك الفكر	19	يأس	04	هبة	02
رسالة	18	تنمية/تطور	04	غياب الدافعية	02
حب	17	التزام	04	مادة مدرسية	02
احتراق داخلي	17	ضعف	04	رغبة	02
واجب	13	لاعدالة/ظلم	04	امتحانات	02
شرف	13	فقر	04	نموذج/قدوة	02
استقامة	13	أستاذ	04	عمل متعب	02
امانة	11	رتابة	04	تكوين	02
معرفة/علم	10	طاعة	04	طموح	02
تلميذ	10	قيم	04	اب ثاني	02
مشكلات(قلة الوسائل..)	09	تحقيق الذات	03	عدم رضى	02
الاجر عند الله	09	تقييم ذاتي	03	عدالة/عدل	02
مربي	09	ضجيج	03	شقاء	02
وفاء	08	وعي	03	محتوى	02
احترام	08	مراهقين/تلاميذ	03	بؤس	02
معاناة	08	أمل	03	معنويات/ روح معنوية	02
جدية	08	أجيال	03	خصال حميدة	02
تقان	07	"حكرة"	03	مشاركة المعرفة	02
أعصاب	07	كفاح/نضال	03	محفظة	02
ادب/نظام	06	جبال/جبل	03	علاقات	02
ورع/عبادة	06	عدم اعتراف	03	تجديد/اصلاح	02
امراض	06	احتقار/استنهتار	03	حلم	02
تعاطف/ود	06	الذهاب والاياب(لانافيط)	03	مهنة مقدسة	02
مستقبل	05	عطاء	03	تحسيس	02
طباشير	05	حزن(مهنة حزينة)	03	مجتمع	02
إبداع	05	نجاح	03	ضغط	02
طفل	05	أقسام مكتظة	03	إرادة	02
تميز	05	عطل	03	فشل	02
فخر	05	مدرسة	03	مساواة	02

من خلال بيانات الجدول(62) نستخلص أن الوحدات التمثلية المرتبطة بمهنة التدريس تطبعها السمات السلبية، فنجد أن الوحدات التمثلية المستخلصة بواسطة باحث الهُوية

الاجتماعية الأكثر تكرارا تحيل على مرجعيات هوياتية سلبية، (صعوبات، تعب، انهاك الفكر، احتراق داخلي، معاناة، أجر هزيل، ضجيج، أقسام مكتظة، حزن، استهتار، شقاء، ظلم، فقر، رتابة...)،

بالمجمل فإن الوحدات التمثلية يمكن أن نستشعر من خلالها أن الفاعل التربوي بقطاع التربية الوطنية سواء كان يعمل في المجال الحضري أو يشتغل في المجال القروي، وسواء كان مرسما أو متعاقدا فإنه يميل إلى التذمر من مهنته، ولا يمكن أن نجزم فعلا إن كان التذمر مصدره المهنة في حد ذاتها أو التذمر من شروط وظروف العمل. ولعل هذا الاستنتاج يجد مبرره في كون التمثلات المرتبطة بالمهنة أو التمثلات الهوياتية متباينة في يخص الآراء والمعتقدات والاتجاهات (استعداد نفسي يحتوي مكونات معرفية وعاطفية وسلوكية) والصور.. التي يحملها الفاعل التربوي عن مهنته، علما أن هناك إجماع شبه كلي على التذمر الكبير لدى هذه الفئة من الفاعلين التربويين تحديدا فئة المدرسين في الأسلاك الثلاث؛ (الابتدائي والاعدادي والثانوي)، وذلك ما توحي به الوحدات التمثلية الأكثر تكرارا، حيث تبدو أنها في المجمل تحيل على التذمر والاستياء من واقع المهنة وانتظاراتها. ويمكن توزيع هذه الوحدات التمثلية كالآتي:

- **وحدات تمثلية مرتبطة بالمجال القروي**:(جبل، الذهاب والاياب المستمر، الاستيقاظ مبكرا، البرد، كفاح، صبر، عزلة، ظلم...).
- **وحدات تمثلية تكررت لدى فئة المتعاقدين**:(عدم الأمان الوظيفي، حكرة، تسلط...)
- **وحدات تمثلية مرتبطة بمهنة التدريس والمهام المنوطة بالمدرس**:(بيداغوجيا، تحضير، مادة مدرسية، طفل، تلميذ، قلة الوسائل، تربية، تعليم، جذاذة، طباشير، السبورة، كتابة، قراءة، تركيب...).
- **وحدات تمثلية مرتبطة بالقيم والمعتقدات:**(ضمير، صبر، فخر، حلال، قدوة، وفاء، احترام، همة، أمانة، مسؤولية، تفان، أدب، حب، رسالة، مقدس، تميز، فخر، ود، مستقبل، قيم، عدل، تنمية...).
- **وحدات تمثلية ذات سمات سلبية**(أمراض المعدة، احتراق داخلي، تعب، فشل، ضغط، عمل مضن، معاناة، عدم اعتراف، تقدير ضعيف، الرتابة (الروتين)، أجر هزيل،

استهتار، شقاء، فقر، حزن، أزمة، انتظار، تسويف اداري، مهنة من لا مهنة له، خلل، احباط، ضيق، عنف، شمعة تحترق...).

- **وحدات تمثلية مرتبطة بالعلاقات المهنية**:(مدير، تلاميذ، أساتذة، مفتش تربوي، آباء التلاميذ، ضبط القسم، التفاعل، التقاسم،...).

وهكذا بعد تصنيف "الوحدات التمثلية" المستقاة بواسطة باحث الهُوية النفسية الاجتماعية متعدد المراحل IMIS، نستطيع رسم معالم "مهنة التدريس" في خمسة أقطاب، القطب الأول مرتبط بالصعوبات وظروف وواقع مهنة التدريس سواء في الوسط القروي أو بالمجال الحضري، والقطب الثاني يتعلق بمجمل العلاقات والتفاعلات المؤسساتية، أما القطب الثالث فيكمن في القيم التي تعكس الأخلاق التي يحملها المدرس، ثم القطب الرابع المتعلق بالمعتقدات التي يحملها المدرس عن مهنته، في حين يرتبط القطب الخامس بالمجال العلائقي أي البيئة المهنية (المدرسة بمختلف مكوناتها) التي يمارس الفاعل التربوي داخلها جهده العضلي ونشاطه الذهني من أدوار ومهام.

وهذه الأقطاب مجتمعة يمكن الاستدلال بها على هوية الفاعل التربوي بقطاع التربية الوطنية، فالمدرس هو شخص متخصص في التربية والتعليم كفعلين متلازمين ومتعاضدين، هذا التخصص يفرض عليه إتقان مجموعة من الأدوار والمهام نظريا وتطبيقيا، ويجعله يتموقع في موقع المسؤولية التربوية اتجاه المجتمع، الشيء الذي يتطلب كفاءات ومهارات معرفية ومبادئ أخلاقية، والوعي بالوظيفة الاجتماعية والتوجيهية، كما أن هذا المدرس يجد نفس في بيئة سوسيومهنية تتطلب تأسيس علاقات تواصلية وبيداغوجية مع المتعلمين ومع جميع الأطراف المتدخلة في العملية التربوية، ودوره كمرافق وكمتابع ومصاحب يجعله يحتل مكانة رمزية تحتم عليه نقل مجموعة من القيم والمعتقدات (الثوابت الايمانية) بطريقة مباشرة أو غير مباشرة لفائدة المتعلمين. غير أن مهنة التدريس في قطاع التربية الوطنية في بعض أقطابها، تعتريها مجموعة من الصعوبات ويطبعها الكثير من التوتر، وهذا التوتر يتوزع بشكل أو آخر على معظم أقطابها. ويعكس الشكل (11) التمثلات الهوياتية لمهنة التدريس بوزارة التربية الوطنية.

شكل11 :وصف تخطيطي لتمثلات الفاعل التربوي لمهنة التدريس.

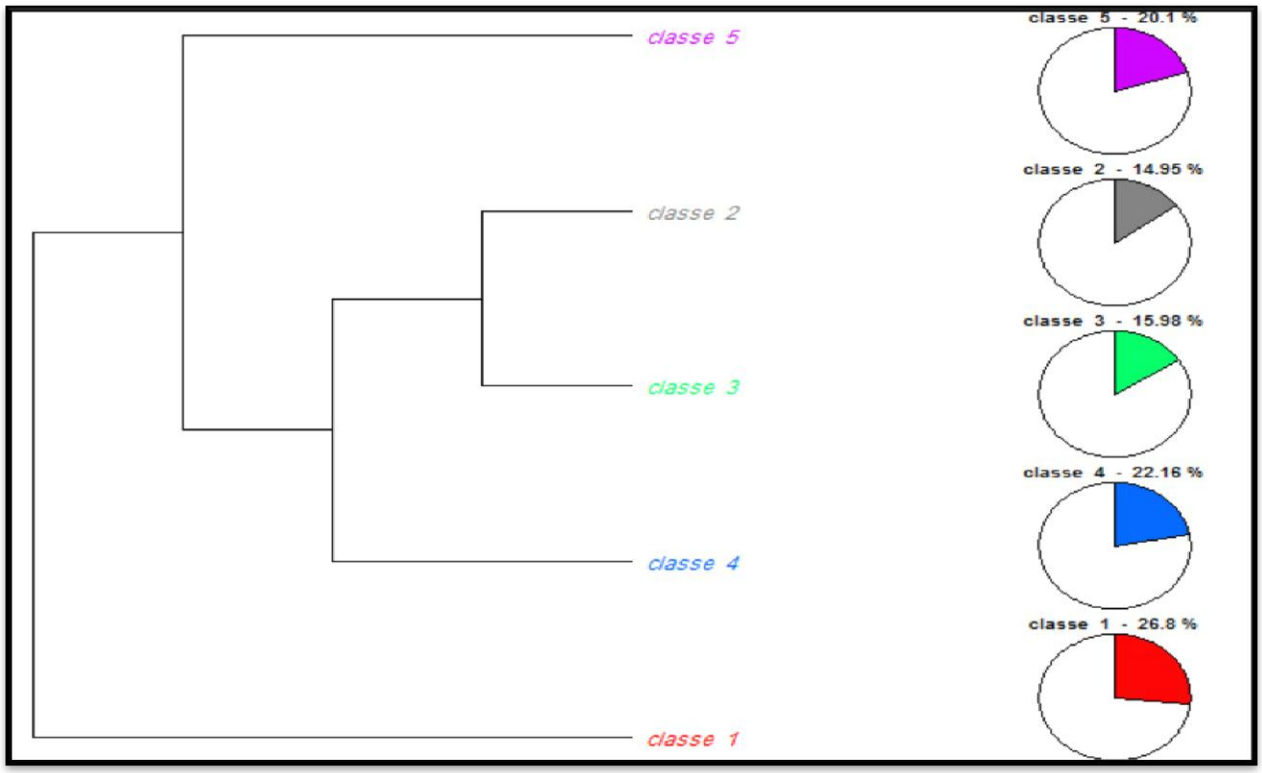
III.2.5. التحليل الانحداري للوحدات التمثلية المرتبطة بمهنة التدريس.

منهجية التصنيف الانحداري التراتبي هي إجراء يقع في ملتقى مجموعة من التقنيات، وهي في الأساس تقنية تم تطويرها فيما يتعلق بالتطبيقات المتعلقة بتحليل المعطيات في مجال الدراسات النفس-اجتماعية، وقد طبقنا هذه التقنية بغية تصنيف الوحدات التمثلية، وكانت النتائج كالآتي:

جدول63 : توزيع الوحدات التمثلية URs إلى أقسام تصنيفية.

القسم الأول			القسم الثاني			القسم الثالث			القسم الرابع			القسم الخامس		
الكلمة	ت	%	الكلمة	ت	%	الكلمة	ت	%	الكلمة	ت	%	الكلمة	ت	%
صعوبات	31	86,11	تضحية	15	37,5	مجهود	16	69,57	صبر	20	50,0	إخلاص	14	58,33
احتراق	09	56,25	تربية	15	78,59	تعب	18	60,0	تضحية	20	80,0	ضمير	10	31,25
انهاك	09	90,0	ضمير	10	31,25	مسؤولية	08	32,0	رسالة	10	62,5	مسؤولية	10	40,0
مشاكل	07	100,0	مهنية	05	100,0	حب	07	43,75	استقامة	09	81,82	وفاء	08	100,0
أعصاب	06	100,0	تلقين	04	100,0	شرف	06	46,15	شرف	05	50,0	احترام	07	87,5
أمراض	05	83,33	معرفة	03	33,33	كرامة	04	75,0	ابداع	04	100,0	جدية	07	87,5
نقائص	05	100,0	تواصل	03	75,0	نبل	04	75,0	واجب	03	50,0	تعاطف	06	100,0
معاناة	05	71,43	فخر	02	50,0	معرفة	03	33,33	تكوين	02	66,67	تعليم	05	71,43
فقر	04	100,0				فخر	02	50,0				صدق	05	71,43
رتابة	04	100,0										التزام	04	100,0
يأس	03	100,0										أخلاق	02	66,67
ازدراء	03	66,67												
ضغط	03	66,67												
شقاء	03	66,67												
ظلم	02	66,67												
غياب الاعتراف	02	50,0												

تمثيل مبياني 9: نسب الوحدات التمثلية حسب أقسامها التصنيفية.



نلاحظ أن التصنيف الانحداري الذي يقوم به برنامج IRAMATUQ وزع الوحدات التمثلية إلى خمسة أقسام، حيث القسم (1) و القسم (5) يشكلان ما مجموعه 46.9% من الوحدات التمثلية، بينما القسمان (2) و (3) تم ترتيبهما على شكل تفرعين ويمثلان نسبة 30,9% من الوحدات التمثلية النشطة، في حين أن القسم 4 يمثل 22,2% من الوحدات التمثلية. ونلاحظ أن هذه التصنيفات تشكل مؤشرات سياقية تسمح بفهم طبيعة الخلفيات التمثلية ونوعية البناء الفكري الهوياتي لدى عينة البحث.

يبين الجدول(63) أن القسم الأول(1) احتوى 16 وحدة تمثلية نشطة (صعوبات، احتراق، إنهاك، مشاكل، أعصاب، أمراض، نقائص، معاناة، فقر، رتابة، يأس، ازدراء، عدم الاعتراف، ضغط، شقاء، ظلم...)، هذه الوحدات التمثلية كلها تحيل على محتوى متجانس لمركب من السمات السلبية مرتبط بتمثل واقع مهنة التعليم.

بينما تمثل باقي الأقسام قاموس من الوحدات التمثلية الايجابية، حيث القسم الخامس(5) احتوى إحدى عشر وحدة تمثلية (إخلاص، ضمير، مسؤولية، وفاء، احترام، جدية، تعاطف، تربية، صدق، التزام، أخلاق)، و القسم (4) تضمن ثماني وحدات تمثلية (صبر، تضحية،

رسالة، استقامة، شرف، إبداع، واجب، تكوين)، ثم القسم (3) شمل تسعة وحدات تمثلية (مجهود، تعب، مسؤولية، حب، شرف، معرفة، كرامة، فخر، نبل) وأخير القسم (2) ضم ثمانية وحدات تمثلية (تضحية، تربية، ضمير، مهنية، تلقين، معرفة، تواصل، فخر)، وكلها وحدات تمثلية تكشف عن ما تحمله الذاكرة الجماعية لعينة البحث من صور مرتبطة بالواقع المهني وبيئة العمل.

ونلاحظ أن الوحدات التمثلية النشطة تكررت أكثر من مرة (التضحية ثم الشرف والضمير..)، حيث إن "التضحية" تحيل على سمة تمثلية ايجابية وسلبية في نفس الوقت كما أقر بعض المبحوثين، فهم يربطون بين التضحية والشرف والضمير والكرامة والنبل، وفي نفس الوقت بعدم الاعتراف والضغط والاحتراق الداخلي ... فهم يرون أن التعليم والتربية أكثر من مهنة (... وإن لازال البعض يقدس هذه المهنة إلا أن الأغلبية أصبحت تعتبرها وسيلة للعمل)، (التعليم مهنة شريفة وبالتالي شرفيتها تقتضي التضحية، فهي جد محترمة في المجتمع الذي أشتغل فيه بالرغم من أن بغض الناس يقللون من شأنها و شأن ممتهنيها)، (... التضحية في مهنة التعليم هي شرف كبير كون أنها أساس كل شيء وعمود تقدم الدولة والمجتمع رغم وجود بعض الأشخاص الذين يحتقرونها...)، (للأسف التضحية في التعليم سلبية وليست ايجابية بالمرة فلا تكاد تجد من يقدر هذه المهنة ويعطي للمعلم حقه الرمزي، فأغلبية المدرسين يعانون في صمت...).

III.3.5. الفضاء الأساسي لهوية الفاعل التربوي

يتشكل الفضاء الأساسي لهوية الفاعل التربوي من الوحدات المستقاة في الطور الأول من باحث الهُوية النفسية الاجتماعية، حيث في الطور الثاني يعبر فيها المبحوث عن مدى مطابقة أو عدم مطابقة هذه الوحدات مع ذاته، وهل هي أساسية بالنسبة إليه أو غير أساسية، وبناء على أجوبة المبحوثين من خلال مبيان باحث الهُوية النفسية الاجتماعية تم تكوين فضاء أساسي لتمثلات الفاعل التربوي لمهنته نبينها في الشكل أسفله.

شكل12 : توصيف للفضاء الأساسي لهوية الفاعل التربوي.

تشكل خانة الذات الايجابية في الفضاء الأساسي للهوية الخانة المركزية التي تظهر فيها الدائرة الهوياتية التمثلية الوجدانية للفاعل التربوي، ففي هذا الجزء يتم التعبير عن العناصر

الأساسية المهمة في حياة الشخص والتي يقدرها المجتمع. أما الخانات الأخرى من الفضاء الأساسي للهوية فهي تمثل على السواء القيود والاكراهات، والعوائق أو تأثير الأفعال السلبية للآخر(خانة الذات السلبية) أو الاضداد (نقيض القيم، الاحباط، الاختناق..) (لا ذات سلبية)، وقد بينت دراسات بعض الباحثين أنه من النادر استعمال فضاء (لا ذات ايجابية)[1]. فكل تمثل يوجد في منطقة الذات الايجابية فهو يشكل المركز الدينامي للمركب السيكولوجي الذي يطلق عليه الدائرة الهوياتية ويضم العناصر التالية:

1- تاريخ الجماعة (الذاكرة الجماعية)

2- مرجعيات التمثل التي تسمح ببناء الثالوث الهوياتي (ذات، جماعة، نموذج مرجعي).

3- المرغوب فيه (القيم)؛

4- ما أسعى إليه (الدافعية، الالتزام)؛

5- ما أفضل (الاتجاه)؛

6- تاريخ الحياة(عناصر السيرة الذاتية، المشروع، التصور)؛

7- ما أستفهم عن العالم بواسطته (البيانات البرهانية)؛

8- الإحساس بالكفاءة.

وهكذا نجد أن محتوى تمثلات الفاعل التربوي تحيل إلى مجموعة من المواصفات والمميزات المنبثقة انطلاقا من التمييز بين المصطلحين أو الضميرين "نحن" و"هم" وتبعا لدرجات انطباق أو عدم انطباق الوحدة التمثلية على ذات المبحوث ودلالتها العاطفية (سلبية أو ايجابية) وقيمتها (أساسية أو غير أساسية). فالبيانات المحصل عليها في هذا الطور من كاشف الهُوية النفسية-الاجتماعية تسمح ببناء الفضاء الأساسي لهوية المبحوثين.

كما نسجل أن الضميرين التمييزين "نحن" و "هم" كشفا تمايز بين التمثلات والمواقف الذاتية المنطبقة على الذات وتلك المنبثقة من الآخر وذلك تبعا لجماعات الانتماء، مجموعات أساتذة التعليم الثانوي(الاعدادي والتأهيلي) والابتدائي، وأساتذة المواد العلمية وأساتذة المواد

[1] Marisa Zavalloni (2007), p201

الأدبية، حيث إن "المبحوثين" يدلون ببيانات وأجوبة ذات حمولة سلبية نحن مجموعاتهم الانتمائية عندما يستعملون المصطلحين التمييزين "هم" و"ونحن".

كما نلاحظ أن الوحدات التمثلية المنبثقة عن الذات الايجابية **(الخانة أ)** تعكس القيم الإنسانية والدافعية والإحساس بالكفاءة الفردية والاتجاهات ومرجعيات التمثل. فهي تحيل إلى قيم ومعتقدات انسانية(الاصرار، الجدية، التضحية، التقدير، التآزر، الجد ، النزاهة، الاخلاص، التفاني، الصبر، الاحترام، الاتحاد – التعاون الاحترام، الوحدة..)، ودافعية والتزام(الالتزام بالوقت، الاجتهاد العمل المستمر، الشجاعة، القوة الايجابية، الصرامة، الانضباط، حب التلاميذ..) وإحساس بالكفاءة (المرونة – التوجيه، التشارك -الابداع – الاتقان، التواصل..) وهذه الوحدات التمثلية تجد مرجعياتها الأصلية فيما هو ديني واجتماعي ونفسي، حيث نجد وحدات تمثلية مستقاة من الدين، والذي يشكل المرجع الأصلي والخلفية الفكرية لهذه الوحدات (صبر، تفاني، شرف، اخلاص، وفاء، حلال...)، ووحدات تمثلية مشتركة في الذاكرة الجماعية (التضحية، الوحدة، التعاون...)، وصفات مميزة للذات (الانضباط، الصرامة، حب المهنة...) وتشكل هذه الوحدات الثالوث الهوياتي (الذات، الجماعة، النموذج المرجعي) والدائرة الوجدانية التمثلية التي تعكس مواصفات بنيوية عامة للفكر، وتسمح بتحديد مركزية التمثلات في النسق الهوياتي (Zavalloni,2007, p85).

تعكس الوحدات التمثلية المنبثقة من الذات والمتميزة بموقفها السلبي (الخانة ب) من جماعات الانتماء، هوية ذاتية سلبية أو رفضا للذات نفسها مادام الأساتذة المبحوثين يحكمون سلبيا على الخصائص الذاتية التي تتصف بها مجموعات انتمائهم، فنجد اجماع على حكم سلبي تبعا إلى المصطلح التمييزي "هم" بالنسبة إلى مجموعات أساتذة التعليم الابتدائي والثانوي والاعداي وأساتذة المواد الأدبية والمواد العلمية (قلة القراءة، قلة الحيلة، الأجر الهزيل، عدم التجديد، التذمر، التقادم المعرفي، عدم الاكتراث، التصحر المعرفي، الفشل، المعاناة، التماطل، حب الماديات،...)، هذا فضلا عن المواصفات السلبية للواقع المهني والتي تنطوي على رغبة في زيادة الدافعية وخاصة الجانب المتعلق بالترقية والأجر. وتوفير آليات العمل (وسائل، تكوين، تقليص ساعات العمل الأسبوعية، مراجعة المقررات...).

تبين البيانات الوصفية المنبثقة عن الآخر **(الخانة د)**، والتي تدور حول مجموعات الانتماء تبعا للضميرين التمييزين "نحن" و "هم" عن روابط ذات وحدات تمثلية ناقدة ورافضة للذات ومجموعات الانتماء، (التقادم المعرفي، قلة التفكير، النكوص إلى الوراء، الانكماش على الذات، الفشل، الحقد، الانطباعية، النفعية، محدودية المعرفة، الرتابة، الغرابة، الثرثرة، التقوقع، الانتهازية، البخل، كثرة التنظير، الأنانية، التسلط، "السمسرة"...)، فبالنسبة المحدد المثير (أساتذة المواد الأدبية) نلاحظ أن الوضعية المنبثقة من الذات ومن الآخر تتقاسم نفس العناصر السلبية (الرتابة والكسل، كثرة الغش، تعاني من المستوى المتدني لغالبية التلاميذ، التلاميذ لا يبالون بالمواد، مواد ليست بتلك الأهمية للتلاميذ، السخاء في إعطاء النقط للتلاميذ...)، أما بالنسبة للمحدد المثير (أساتذة المواد العلمية) (صعوبة التعامل، الأنانية، العصبية، يجعلون الساعات الاضافية زيادة على دخلهم (السمسرة في الساعات الاضافية...).

أما بالنسبة للخانة(ب) فهي تمثل مرجعيات الهُوية الايجابية المثالية المنبثقة من الآخر وقد تضمنت هذه "المنطقة" الوحدات التمثلية المرتبطة بالمحدد المثير "الأستاذ المثالي"، هذه الوحدات التي يصعب تحقيقها في الواقع المعيش بشكل ملموس (العدل، القدوة، الديمقراطية، المساواة، الواجب الأخلاقي...).

III.4.5. نتائج المرحلة الثالثة من IMIS

ان تحليل نتائج المرحلة الثالثة من مراحل مبيان الهُوية النفسية الاجتماعية، يحيلنا إلى مسألة تأثير صدى الكلمات التمثلية، هذه الأخيرة التي تشير إلى شبكة من الروابط التي تنشأ بين الكلمة والشعور التي كشفت لنا عن صدى الدلالات اللفظية التي تم استقاؤها في المرحلة الأولى من مراحل مبيان الهُوية النفسية الاجتماعية، وهذه الدلالات تعبر عن ما يجول في الوجدان وما يعتري الشعور الداخلي للفاعل التربوي، فتعميق الأسئلة حول ما تحمله "الكلمات الهوياتية"، حيث تشير هذه الوحدات التمثلية إلى البيئة السوسيومهنية التي تساهم في إعادة تنشيط دلالات ومعاني هذه الوحدات.

فالوحدات التمثلية التي تم جمعها في المرحلة الأولى من مبيان الهُوية النفسية الاجتماعية هي في المجمل كلها نابعة من سياقات علائقية أو ذاتية أو اجتماعية، فهذه الوحدات التمثلية

ومن خلال التعمق في معانيها الرمزية وحمولتها الدلالية، وجهتنا للتركيز على عناصر تم تكرارها من طرف المبحوثين الذين تم مقابلتهم، وذلك باعتبارها عناصر جوهرية تساعد على فهم واقع مهنة التعليم وتقترب من خصوصية وطبيعة الكلمات الهوياتية. ان حمولة هذه الوحدات التمثلية ودلالة مضمونها جعلتنا نركز على جوانب معينة للاقتراب من خصوصية وطبيعة التمثلات الهوياتية، وهذه الجوانب حصرناها في نظرة المجتمع لمهنة التدريس وممارسة الفاعل التربوي المهنية، وأسئلة متعلقة بمدى تلبية "مهنة التدريس" لمشروع وطموح الفاعل التربوي.

وفي هذا الصدد نجد أن الوحدات التمثلية المتولدة عن التداعي الحر لكلمة "مهنة التدريس" مرتبطة في مستوى أول بالإكراهات الموضوعية لمهنة التدريس والمتمثلة في الأساس في تدني الأجور، وفي مستوى ثاني في انغراس تمثلات سلبية في الغالب لدى المدرس عن نظرة المجتمع إلى مهنته، وعلى مستوى ثالث في انعكاس هذه الاكراهات على تطلعات الفاعل التربوي، وفي مستوى رابع على التفاعلات السياقية في بيئة العمل سواء مع المتعلمين بالدرجة الأولى أو مع الجسم التربوي(الإدارة، المفتش..) بصفة عامة.

فعلى المستوى الأول نجد أن الفاعل التربوي يجد صعوبة كبيرة في التكيف مع الواقع المعيش، نظر للتحولات الاقتصادية العميقة وأزمة السكن وتحرير الأسعار، حيث يقول أحد المستجوبين *(..أجد صعوبة بالغة فيما يتعلق بالجانب المادي لم ألبي كل رغباتي الحياتية ولا أستطيع القيام بعدة أشياء أرغب فيها بشدة حتى ولو كانت بسيطة كالسياحة مثلا ولو ليومين فقط إنني مستاء بكل بساطة)*. ويؤكد على مركزية الجانب المادي للتميز والابداع المهني *(لكي تكون مدرسا جيدا لا بد من أن تكون موهوبا ومبدع، وشروط تحقيق الابداع واستمرار الموهبة رهين بشروط مادية)*. فهزالة الراتب(الدخل) ومحدودية دخل الفاعل التربوي هو ما يفسر الوحدات التمثلية التي تم استيقاؤها في المرحلة الأولى من مراحل كاشف الهُوية النفسية الاجتماعية من قبيل (المعاناة، الأعصاب، السمسرة في الساعات الاضافية، البخل...)

أما المستوى الثاني فنلمسه من خلال التمثلات المنبثقة من ذاتية الفاعل التربوي اتجاه نظرة المجتمع لمهنته، فيشير أحد المبحوثين أن *(... المجتمع بصفة عامة ينظر إلى "مهنة التدريس" نظرة اختزالية وذلك راجع إلى التسويق الاعلامي للمدرسة والمدرس بشكل سلبي*

بالإضافة إلى غياب تشجيع المدرسين من طرف الجهات المعنية، بالإضافة إلى مقررات فارغة من المحتوى في أغلبها)، ويرى أن هذه النظرة قسمت المجتمع إلى ثلاث شرائح اجتماعية كل ينظر حسب خلفياته الفكرية والثقافية، حيث يؤكد أن (جزءا من المجتمع ينظر إلى مهنة "التدريس" بكونها مهنة نبيلة و جزء آخر يراها مهنة "الأجر" بدون "واجب" والجزء الثالث ينظر إليها كمهنة ناقصة..)، وهذا ما يفسر بعض الوحدات التمثلية مثل (حب الماديات، التضحية، الصبر، التذمر، الفشل...). فتمثلات الفاعل التربوي التي تفسر هذه الوحدات التمثلية تجد مصادرها في هذه النظرة الذاتية إلى تصورات المجتمع لمهنة التدريس، وهي تصورات تتأرجح ما بين النظرة الايجابية (مهنة شريفة، فاضلة، محترمة ومفضلة، تحقق الكرامة...) والنظرة السلبية (مهنة محتقرة، بئيسة، فقدت بوصلتها، مهنة من لا مهنة له، مهنة الراحة والعطل...) وهذا التأرجح بين الايجابي والسلبي يمكن ترجمته من خلال سياقات تفاعلية ساهمت في انغراس التمثلات وخلفيات فكرية تعمل على توجيه وتفسير سلوك الفاعل التربوي.

أما بالنسبة للمستوى الثالث المتعلق بانعكاسات الاكراهات على طموح وتطور مسار الفاعل التربوي، فهو يشرح دلالات الوحدات التمثلية (التقادم المعرفي، النكوص إلى الوراء، الانكماش على الذات، محدودية المعرفة، الرتابة، التقوقع، كثرة التنظير...). حيث إن أحد المبحوثين يرى أن الكثير من الاكراهات والنقائص تشكل عائقا حقيقيا لتطور المسار المهني للفاعل التربوي، ويؤكد (*...الميدان تشوبه نقائص كثيرة ولا رغبة لدى المسؤولين في تجويده والنهوض به وهو ما يجعل هذه المهنة منزوعة القيمة*)، ويضيف أن مهنة التدريس (*للأسف هذه المهنة لا تمكنني من خلق علاقات احترام ومودة مع المتعلمين، ومحاولة إنارة طريقهم وتشجيعهم للوصول إلى أعلى المراتب..*). ان التمثلات المرتبطة بمهنة التدريس كمسار لمشروع معرفي يكاد يكون غائبا لدى الفاعل التربوي، فالوحدات التمثلية تحيل على سمات سلبية تدل على غياب ثقافة المعرفة لدى الفاعل التربوي بقطاع التربية الوطنية.

أما فيما يتعلق بالمستوى الرابع الذي تنبع وحداته التمثلية من التفاعلات السياقية مع بيئة العمل سواء مع المتعلمين بالدرجة الأولى أو مع الجسم التربوي(الإدارة، المفتش..) فنجد أن الوحدات التمثلية (الغضب، العصبية، الاكتظاظ، الضجر، الاحتراق الداخلي، الضجيج،

اللامبالاة، عدم الاعتراف، العنف، عدم الامان الوظيفي....) مصدرها السياقات التفاعلية، (*فالتلاميذ أصبح شغبهم يصل لحد الاعتداء الجسدي وربما ارتكاب جنح في حق الأساتذة).* يقول أحد المبحوثين، ويؤكد أنه يجب *(مأسسة المدرسة و أن ترسانتها القانونية و ضوابط اشتغالها في حاجة إلى التطوير و التحيين، فالمشكل الأساسي ليس خاصا بالأفراد بل ببنية المؤسسة المخرومة ..).*

II.6. **خلاصة الفصل**

لقد تناول الفصل الثامن من الأطروحة نتائج البحث بالتحليل والتأويل، حيث إن المرحلة الاستطلاعية كانت لحظة أساسية لمعالجة اشكالية البحث من خلال اختيار الأدوات المناسبة التي ستساهم في تمحيص (تأكيد أو عدم تأكيد) فرضيات البحث بالإضافة إلى اختبار فاعلية أدوات البحث السيكومترية وطرق تمريرها ونجاعتها في جمع معطيات البحث وبياناته الميدانية. ليتم في مرحلة ثانية إلى الانتقال إلى المعالجة الإحصائية لبيانات البحث وذلك بالتوقف عند خصائص عينة البحث السوسيوديمغرافية والسوسيومهنية وصلاحية مقاييس البحث السيكومترية، ثم معالجة بنود المقاييس احصائيا وذلك من خلال نزعة التشتت ومعاملات الارتباط بين مختلف المتغيرات ثم التوقف عند التحليل الأحادي ما بين المتغيرات المفسرة المستقلة وأبعاد الالتزام التنظيمي الثلاث.

أما فيما يخص نتائج باحث الهُوية النفسية الاجتماعية فقد تم الاستعانة ب IRAMATUQ لتصنيف الوحدات التمثلية إلى فئات واقسام دلالية، ليتم بناء الفضاء الاساسي لهوية الفاعل التربوي انطلاقا من الوحدات التمثلية التي تم جمعها في الطور الأول من باحث الهُوية النفسية الاجتماعية بواسطة منهجية التداعي الحر، ثم تعميق البحث في دلالة الوحدات التمثلية المنبثقة عن الذات، وكذا انطلاقا من التموضع في موقع الآخر وذلك من خلال المصطلحين التمييزين نحن وهم.

الفصل التاسع

مناقشة نتائج البحث

IV.0.تمهيد

IV.1. التذكير بإشكالية البحث

IV.2. مناقشة نتائج البحث

IV.1.2. مناقشة نتائج الفرضية الاولى

IV.2.2. مناقشة نتائج الفرضية الثانية

IV.3.2. مناقشة نتائج الفرضية الثالثة

IV.4.2. مناقشة نتائج الفرضية الرابعة

IV.3. خلاصة الفصل

IV.0. تمهيد

بناء على النتائج المحصل عليها في الفصل الثامن سنحاول مناقشة فرضيات البحث على ضوء النتائج التي تم التوصل إليها سواء من حيث المقاييس المستعملة وكذا مقابلاتنا وملاحظاتنا لأفراد عينة البحث. فعلى مستوى المقاييس المستعملة، فقد تم توظيفها لاستجلاء مؤشرات التمثلات المهنية وذلك من خلال رصد الاتجاهات والمعتقدات والآراء حول بنود هذه المقاييس من جهة، ومن جهة أخرى تم تطبيق مقياس الالتزام المهني الذي يقيس أبعاد الالتزام المهني الثلاث(العاطفي والمحسوب والأخلاقي)، وقد تم تحليل النتائج المحصل بفضل هذه المقاييس من خلال الإحصاء الوصفي وذلك بترتيبها وتصنيفها في مرحلة أولى، ثم رصد العلاقة بينها في مرحلة ثانية، وفحص التباينات ما بين المتغيرات المفسرة ومكونات الالتزام التنظيمي الثلاث.

أما فيما يخص نتائج مبيان الهُوية النفسية الاجتماعية فقد مكنتنا من تجميع قاموس لغوي من خلال محفز "مهنة التدريس" في الطور الأول وقد صنفنا هذه الوحدات التمثلية تبعا لدلالتها، وسمحت لنا في الطور الثاني من بناء الفضاء الأساسي لهوية الفاعل التربوي، وقد عمقنا أكثر دلالة هذه الوحدات التمثلية من خلال الطور الثالث من باحث الهُوية النفسية الاجتماعية حيث المقابلة الفردية و الجماعية مع أفراد عينة البحث.

وسنخصص هذا الفصل لمناقشة فرضيات البحث على ضوء النتائج المحصل عليها، مستثمرين في ذلك ما تم عرضه في الإطار النظري وما تم التوصل إليه من نتائج في دراسات سابقة تناولت موضوع التمثلات والهُوية وكذا الالتزام في السياق المهني، حيث ارتكز البحث على أربع فرضيات سنحاول تمحيصها انطلاقا من التحليل الكمي لمعطيات البحث وبناء على ضوء بعض الدراسات في مجال علم النفس الاجتماعي أو علم النفس التنظيمات وكذلك ما تم مقاربته في الشق النظري من أطروحة البحث.

IV.1.التذكير بإشكالية البحث

تروم اشكالية هذا البحث الكشف عن الكيفية التي تنبني وتتشكل و تتطور بها الهُوية المهنية لدى الفاعلين التربويين بوزارة التربية الوطنية من خلال نسق التمثلات الاجتماعية و سيرورة الالتزامات السيكوسوسيولوجية في بيئة العمل، حيث تتأطر اشكالية البحث عبر ثلاث مسارات:

المسار الأول: التمثلات الهوياتية باعتبارها نسق سوسيو- معرفي من المعتقدات و الآراء والصور والمعلومات حول الذات تعكس سيرورة التدبير الذهني والإدراكي الذي يقوم به الفرد لمحيطه وواقعه.

المسار الثاني: أن طبيعة التمثلات المبنية للمهنة(التمثلات المرتبطة بالسياق المهني)، تفرز هوية مهنية متباينة بحسب الواقع المهني للفاعلين التربويين.

والمسار الأخير أن نسق التمثلات النفسية والاجتماعية للمهنة لدى الفاعلين التربويين بقطاع التربية الوطنية يُوَلد سلوكا مهنيا (منتجا أو غير منتج) وذلك حسب طبيعة ونوعية الالتزام التنظيمي اتجاه المهنة وبيئة العمل.

وهكذا تتحدد اشكالية البحث ضمن منظور نفسي-اجتماعي، إذ تعتبر أن التمثلات الاجتماعية والهُوية الاجتماعية مفهومين متقاطعين ومتمفصلين، حيث إن اتجاهات الفرد والمعتقدات والصور والآراء التي يحملها عن نفسه وعن الآخرين، والتصنيف والعزو والمقارنة والتمايز التي يقوم بها لإدراك بيئته وجماعة انتمائه، تلعب دور مركزيا في انبناء وتشكل الهُوية المهنية كبعد أساسي من أبعاد الهُوية النفسية الاجتماعية. وفي هذا الصدد تتشكل وتنبني و تتطور هوية الفاعلين التربويين من خلال مجموع التغييرات التي تطرأ على تمثلات الذات والبيئة والآخرين فيما يتعلق بالمهنة، و التي يتم إنتاجها عن طريق سيرورات التأسيس والإنبناء المعرفي للذات ومن خلال الالتزامات (العاطفية أو المعيارية أو المحسوبة) في سياق التفاعلات النفسية والاجتماعية والمهنية لفئة الفاعلين التربويين.

IV.2. **مناقشة نتائج البحث**

بناء على النتائج المتوصل إليها، والبيانات والمعطيات المتحصل عليها، وبعد معالجتها احصائيا، سنحاول في الفقرات الآتية مناقشة هذه النتائج، وذلك باستدعاء فرضيات البحث المراد فحصها مستثمرين في ذلك معلومات الاطار النظري وما توصلت إليه الدراسات التي تناولت موضوعات التمثلات والهُوية وأبعادها المختلفة.

IV.1.2. **مناقشة نتائج الفرضية الأولى**

لقد كشفت نتائج البحث كما هو مبين في الجداول (34-35) أن معدل الموافقة الكلية أو الجزئية على البنود التي تقيس الكفاءة الشخصية أقوى من تلك التي تقيس الكفاءة العامة، وهذا من جهة يؤكد على استقلالية هذين البعدين عن بعضهما، وهو ما أكدته الدراسات التجريبية (Marc Dussault, Paul Villeneuve and Colette Deaudelin, 2011, p.182) التي عملت على التحقق من ثبات وصدق هذا المقياس. ومن جهة أخرى يثبت أن الاعتقاد في الكفاءة الذاتية كمحدد من محددات الهُوية المهنية نقطة محورية، وما يعزز ذلك هو المفردة التي تقيس الكفاءة العامة "إذا كان أباء المتعلمين يشتغلون أكثر مع أطفالهم، أستطيع أنا أيضا أن أفعل المزيد من تلقاء نفسي" التي سجلت موافقة تامة لعينة البحث تزيد عن 87%، وهذا مؤشر على أن مضاعفة كفاءة المدرس مشروطة بعوامل خارجية خاصة مساعدة الأسر لأبنائهم، فالفاعل التربوي يقر أن الأسرة تخلت عن دورها في متابعة أبنائها، فكفاءة الأستاذ وتطورها مشروط ومرهون بما تبذله الأسرة من جهد في مساعدة أبنائهم كدافعية لتطوير كفاءة الفاعل التربوي.

فالتقييم الذاتي للكفاءة العامة والشخصية هو عنصر جوهري وأساسي بالنسبة للهوية المهنية للمدرسين، كون الكفاءة تعتبر مؤهل تحفيزي وتنظيمي وتقني ومنهجي وتواصلي...، ولعل النتائج المحصل عليها نلمس من خلالها أن هناك نوع من التدني في الشعور بالكفاءة العامة بشكل واضح وبشكل أقل الكفاءة الشخصية، وهذا مؤشر على أن عملية تقييم كفاءة المدرسين لا تبدو مثمنة ومعتبرة ومقدرة لدى الفاعل التربوي بشكل كبير في المدرسة العمومية، فقد لاحظنا أن سلم إجابات المبحوثين على مفردات مقياس الكفاءة الذاتية متباين حسب متغيرات النوع والسن ونوعية الاطار والوضعية الادارية ومجال العمل .(الملحق رقم

2)، فالإجابات متبعثرة بين الموافقة التامة والرفض التام لمختلف مفردات مقياس الكفاءة الذاتية.

فنتائج البحث المتوصل إليها تدل على فعالية هذا المقياس في الكشف عن طبيعة التقييم الذاتي للكفاءة التي تمثل بعدا من أبعاد الهُوية المهنية، وفعاليته هذا المقياس تكمن في كونه يظهر بعدين اثنين يتمثل الأول في الإحساس بالكفاءة الشخصية؛ أي اعتقاد المدرس في كفاءاته في التأثير على تعلمات المتمدرسين. فالأمر يتعلق بشكل من أشكال التقييم الذاتي للكفاءات الشخصية. والبعد الثاني هو الإحساس بالكفاءة العامة والذي يحيل إلى اعتقاد المدرس حول كفاءة الجسم التربوي وقدرته على إحداث تغيير لدى المتعلمين.

فيما يخص تقييم الفاعل التربوي لتطور مساره المهني، نلاحظ أن غالبية أفراد عينة البحث (94%) تحدوهم رغبة ملحة ودافعية قوية في أن يكونوا متميزين، ويعملون على تحسين صورة الفاعل التربوي لدى الأوساط الاجتماعية(الجداول رقم 36-37). كما نسجل أن غالبية العينة أجابت أنها تلتزم بأخلاقيات وخصال المهنة سواء بالنسبة للعاملين بالوسط القروي أو الحضري أو بالنسبة لأساتذة التعليم الثانوي والابتدائي..(الملحق رقم 05). غير أن هذا التميز في المهنة والدافعية نحو تطور المسار المهني ليس بالضرورة داخل مهنة التعليم، وهذا ما تؤكده إجابات عينة البحث عن المفردة" أدرك أن هذه هي المهنة التي سأمارسها طوال حياتي" حيث إن بيانات الجداول(36-37) تشير إلى أن (نسبة 13.4%) لا تدرك ذلك إطلاقا، ونسبة 9% أجابوا أنهم نادرا ما يدركون أن مهنة التدريس هي مهنتهم التي سيبقون فيها حتى تقاعدهم. وهكذا نلاحظ من خلال معطيات مقياس تطور المسار المهني والشخصي للفاعل التربوي أن مختلف الإجابات تتباين بين السلب (اطلاقا ونادرا) والوسط أو الحياد (أحيانا) وبين الايجاب (غالبا وغالبا جدا) بالنسبة لمختلف مفردات المقياس. مع الإشارة إلى أنه على العموم فإن مختلف إجابات العينة تميل آراؤها إلى الايجاب بالنسبة لمختلف مفردات المقياس.

أما بالنسبة لمقياس تقدير الذات، فرغم أن غالبية أفراد العينة يتمثلون ذواتهم بشكل ايجابي (الجداول 38-39)، إلا أن سلم الإجابات يترجح بين السلب والايجاب فيما يخص موقفهم من بنود المقياس، وقد لاحظنا كما هو مبين في (الملحق 04) أن الأساتذة العاملين بالوسط

القروي أقل تقديرا لذواتهم؛ وهذا يعود إلى الواقع الموضوعي الذي يعيشونه (غياب وسائل النقل، عدم وجود شبكة كهربائية مرتبطة بالعالم القروي ومياه صالحة للشرب في بعض القرى أين توجد فرعيات مدرسية). فالمدرسين الذين يشتغلون في العالم القروي يعرفون بالتضحية ونكران الذات abnégation، حيث يطبعهم الشعور بالاستياء وعدم الرضى وذلك نتيجة العزلة وغياب الوسائل الضرورية لإشباع الحاجات الأساسية والأولية خاصة النظام الغذائي، فالمعيش اليومي يتميز بالاختلاف التام عن المجال الحضري فلا دكاكين للمواد الغذائية ولا مخابز،..(Haddiya, 2014, p.27) معاناة مستمرة مع واقع العيش وظروف المهنة. كما سجلنا من خلال نتائج البحث (الملحق 04) أيضا نوعا من التدني في مستوى تقدير الذات بالنسبة إلى الاساتذة المتعاقدين الذي شاركوا في البحث، ولعل هذا التدني راجع إلى الأمن الوظيفي ومستقبلهم المهني خاصة ما يعتري تطلعاتهم من خوف وذلك راجع إلى التمثلات السلبية المرتبطة بهذا النوع من التوظيف المبنى على التعاقد.

وفي هذا الصدد تؤكد الدراسات أن هنالك تراتبية فيما يخص المقارنة الاجتماعية بالنسبة للأفراد، فنجد أن 90% من رجال الأعمال الكبار يعتبرون أنفسهم أفضل من رجل الأعمال الصغار، وأن 70% من طلاب المدارس الكبرى يعتقدون أن قدراتهم أعلى من المتوسط، وأن 90% من معلمي المدارس الثانوية يعتبرون أنفسهم أفضل من زملائهم ... الخ (Suls Jerry, 2002, pp.252-261). ولعل هذا ما يترجم التمايز بين عينة البحث فيما يخص تقدير الذات وذلك حسب متغيرات النوع والإطار ومجال الاشتغال (الملحق رقم 04).

فتقدير الذات هو عنصر مركزي بالنسبة لبناء الهُوية النفسية الاجتماعية والمهنية، حيث يجد روافده في السيرورات التكيفية طوال الحياة، وهو أساس التوازن النفسي بالنسبة للأفراد. فلكي يستطيع الفرد أن يحدد هويته لابد من نوع من التكامل في الشعور الداخلي بالهُوية (تقدير وقبول الذات، احترام الذات، الشعور بالكفاءة...) إذ يرى اركسون Erikson أن الشعور التكاملي هو أساس الهُوية الشخصية، وما دام هذا الشعور بالهُوية الداخلية للفرد فيه غموض والتباس فسوف يتعرض الفرد إلى اضطرابات في الهُوية وإلى صراعات على المستوى النفسي ثم إلى صراعات بين الذات والآخر، مما يجعل هويته غير محققة وستبقى

معلقة ومُصادرة ومشوشة. خاصة أن الهُوية تبقى عملية تفكير وملاحظة حسب اركسون Erikson، وهي جزء لا يتجزأ من مفهوم الذات كما يؤكد تاجفل Tajfel .

واستثمارا لهذه النتائج تتأكد فرضيتنا القائلة بأن الهُوية المهنية للفاعلين التربويين بقطاع التربية الوطنية تنبني من خلال مؤشرات التمثلات المتعلقة بمحدد الكفاءة الذاتية ومحدد تقدير الذات ومحدد التفاعلات البين-فردية والجماعية التي يعيشها الفاعل التربوي في البيئة المهنية. ولا يفوتنا في هذا الصدد أن نشير إلى أن الأبحاث التي انكبت على دراسة الهُوية المهنية تُجْمع على أن هذه الأخيرة تبدأ في التشكل منذ بداية فترة التكوين في الجامعة ومراكز التربية والتكوين عبر ما يتلقاه المقبل على التدريس وما يكتسبه من مهارات وخبرات واتجاهات وقيم...وما يحصله من دروس نظرية وممارسات ميدانية، الشيء الذي يؤثر بشكل كبير في صياغة وتشكيل هويته المهنية، غير أننا لاحظنا أن هذا الأمر لا يستقيم الأخذ به بشكل عام في بيئتنا حيث نجد أن الكثيرين من الفاعلين التربويين في الأسلاك الثلاث (ابتدائي، اعدادي، ثانوي) لم يتلقى تكوينا قبليا بل تم إدماجه بشكل مباشر أو عن طريق التعاقد أو جاء في إطار ملأ الخصاص، أو من الأساتذة العرضيين.. وعلى هذا الأساس صغنا الفرضية التي اعتبرنا من خلالها أن الهُوية المهنية للفاعلين التربويين بقطاع التربية الوطنية تنبني من خلال مؤشرات التمثلات المتعلقة بمحدد الكفاءة الذاتية ومحدد تقدير الذات ومحدد التفاعلات البين-فردية والجماعية التي يعيشها الفاعل التربوي في البيئة المهنية.

IV.2.2. **مناقشة نتائج الفرضية الثانية.**

بينت النتائج المتوصل إليها أن عينة البحث المستهدفة تعكس أبعاد الالتزام التنظيمي الثلاث، فمكونات الالتزام التنظيمي ليست مستقلة عن بعضها البعض، وهذا ما أكدته دراسات (Meyer Allen et Meyer, 1990) (Allen et Meyer et Smith, 1993) التي أظهرت أن أبعاد الالتزام غير مستقلة عن بعضها البعض، إذ يجب أن يكون بعدين من أبعاد الالتزام على الأقل مترابطين فيما بينها. وقد بينت نتائج البحث (الجدول44) أن هناك علاقة ارتباطية ما بين مكونات الالتزام الثلاث، (الالتزام العاطفي والالتزام المحسوب r=0,202 والالتزام العاطفي والالتزام الأخلاقي، فمكونات الالتزام التنظيمي الثلاث تتمظهر

بالفعل لدى العينة التي أجريت حولها هذه الدراسة، حيث نجد أن أبعاد الالتزام لدى عينة البحث مرتبة كالآتي: الالتزام التنظيمي العاطفي متبوعا بالالتزام المحسوب ثم الالتزام الأخلاقي (التمثيل المبياني رقم 08).

وتظهر أيضا نتائج البحث المتوصل إليها في انطلاقا من العلاقة ما بين مكونات الالتزام التنظيمي الثلاث ومتغير النوع، أنه لا توجد علاقة ارتباطية بين متغير النوع ومكونات الالتزام التنظيمي العاطفية والأخلاقية والمحسوبة. وفي هذا الصدد نسجل أن الأبحاث اختلفت فيما يخص درجات تباين الالتزام لدى الذكور والإناث، فالنساء أكثر التزاما في العمل من الرجال لكن التزامهم ليس عاطفيا دائما بل محسوبا أو أخلاقيا (دراسة Berman 1992، و Cohen و Gattiker 1992).

وتشير النتائج المتوصل إليها إلى أن هناك علاقة ارتباطية سلبية ما بين المستوى الدراسي ومكون الالتزام التنظيمي العاطفي r=-0,104، (الجدول55)، بحيث نجد أن الحاصلين على شهادة الماستر هم أقلا التزاما عاطفيا اتجاه مؤسسة العمل من الحاصلين على الشهادات الأخرى، في حين لم يتم ملاحظة أي علاقة ما بين المستوى الدراسي وباقي أبعاد الالتزام التنظيمي، ولعل ما يفسر العلاقة السلبية بين الالتزام العاطفي ومتغير المستوى التعليمي هو بعض الدراسات التي وجدت أن الأفراد المتعلمين أكثر هم أقل التزاما عاطفيا لأن انتظاراتهم مرتفعة والتي لا يمكن لمؤسسة العمل تحقيقيها لهم (دراسة Angle و Perry 1981). في حين أن الأشخاص الأقل تعلما سيكونون أكثر مرونة وليونة في سوق العمل وسيواجهون اكراهات وصعوبات لذا يفضلون البقاء في مؤسسة عملهم.

وقد بينت أيضا نتائج البحث أيضا (الجدول 50) أن هناك ارتباط قوي ما بين الالتزام العاطفي ومتغير السن r=0,179، وقد توصلنا في هذا الصدد بعد تطبيق اختبار التباين الأحادي الى أن الفئة العمرية الأكثر التزاما عاطفيا بمؤسسة العمل هي التي يفوق عمرها 45 سنة، وهي الأكثر التزاما عاطفيا من الفئات العمرية الأقل منها. في حين لم يتم تسجيل أي علاقة ما بين متغير السن ومكونات الالتزام التنظيمي المحسوب والمعياري، وقد توصلت الأبحاث حول الالتزام التنظيمي أن هناك علاقة ايجابية بين متغير السن والالتزام التنظيمي(دراسة Allen و Meyer و Smith 1993)، فقد تم تسجيل علاقة طردية ما بين البعد

العاطفي للالتزام ومتغير السن كما تشير الدراسات الميدانية حول الالتزام التنظيمي، فكلما تقدم الفرد العامل في السن كان أكثر ارتباطا بمؤسسة العمل.

أما بالنسبة للأقدمية في العمل فمعطيات وبيانات (الجدول58) تظهر أن أفراد العينة الأكثر التزاما عاطفيا هم الذين تتجاوز أقدميتهم 15 سنة، والأقل التزاما عاطفيا هم الأفراد الذين تنحصر أقدميتهم ما بين [5 و 10 سنوات]. وفي هذا الصدد تؤكد الدراسات أن هناك علاقة ايجابية بين متغير الأقدمية في العمل والالتزام التنظيمي (Angle et Perry 1981)، وأن تراكم سنوات الأقدمية في مؤسسة العمل يكون مرتبطا بامتيازات اجتماعية وعلائقية لا يريد الفرد أن يفقدها حيث قد لا يجد نفس الظروف في مؤسسة أخرى، لذا فالفرد يفضل البقاء في نفس المؤسسة حينما يكون طبيعة التزامه محسوبا. ورغم اختلاف المجتمع المستهدف بالدراسة عن ميدان دراسة MeyerوAllen ،(مصنع، مقاولات)، فإن دراستنا تؤكد نفس النتائج التي توصل إليها هاذين الباحثين ، حيث إن مجال الوظيفة العمومية يستفيد فيه الموظف من الترقي في السلم والدرجة مع تراكم سنوات الأقدمية وكذلك التعويضات العائلية والمجالية وهذا ما يجعله أكثر التزاما عاطفيا مع التقادم في الوظيفة... ولابد أن نشير إلى أن هذا الأمر قد يجعل الموظف في البداية ينخرط بشكل عاطفي في عمله من باب الامتنان لمؤسسة العمل واظهارا لكفاءته، لكن تدريجيا ومع ممارسة الموظف لنفس العمل يتحول الالتزام العاطفي إلى التزام محسوب أو أخلاقي وذلك لغياب البديل فيما يخص مغادرة مؤسسة العمل.

وتكشف نتائج البحث (الجدول48) أن هناك علاقة ايجابية ما بين مكون الالتزام الأخلاقي والوضعية الادارية r=0,116 فرغم أن وضعية المرسم في نظام الوظيفة العمومية تختلف عن الموظف بموجب التعاقد، فإن الاساتذة المتعاقدون أكثر التزاما أخلاقيا من الأساتذة المرسمين، وهذا يجد تبريره في أن درجات الانضباط والالتزام(العاطفي أو المحسوب) في العمل قد تكون أكبر لدى المتعاقدين من المرسمين وذلك انطلاقا من هاجس الأمن الوظيفي لدى موظفي الاكاديميات وهو ما لمسناه من خلال ما أجريناه من مقابلات ميدانية، حيث شروط التعاقد والزيارات الصفية المتكررة للمفتشين ولجان المراقبة يلزم الموظف المتعاقد بالانضباط أكثر والانخراط بشكل محسوب في مهنته بشكل أعمق.

أما بالنسبة لمجال العمل فبيانات ومعطيات البحث لا تظهر أي علاقة ارتباطية سلبية أو ايجابية بين متغير مجال العمل ومكونات الالتزام التنظيمي الثلاث، حيث لا تسمح النتائج بالقول أن العاملين في الوسط الحضري أكثر أو أقل التزاما من العاملين في الوسط القروي، مع الإشارة إلى الاختلاف الجذري لظروف العمل بين المجالين القروي والحضري.

أما فيما يخص مستوى الدخل ومكونات الالتزام التنظيمي، فقد تم تسجيل علاقة ارتباطية ايجابية ما بين الالتزام الأخلاقي r=0,114 و الالتزام العاطفيr=0,160 ومستوى الدخل وقد أكدت الدراسات السابقة أن هناك علاقة ارتباط ايجابية ما بين الالتزام التنظيمي ومستوى الدخل، فكلما ارتفع الدخل انعكس ايجابا على طبيعة الالتزام التنظيمي، ودل على تحقيق انتظارات الموظفين ورضاهم(Cohen و Gattiker 1992). وهو ما تؤكده النتائج المتوصل إليها في الجدول(60) فأفراد عينة البحث الذين يزيد دخلهم عن أكثر من 8500 درهم هم الأكثر التزاما عاطفيا، بينما الأقل التزاما عاطفيا هم الفئة من عينة البحث المحصور دخلها ما بين [4500 و 550 درهم].

وهكذا ارتكزت دراستنا على تبني تعريف للالتزام التنظيمي كمفهوم ثلاثي الأبعاد، على اعتبار أن تطور هذا المفهوم مر من مفهوم أحادي البعد(بعد عاطفي) إلى مفهوم ذو بعدين(عاطفي، محسوب) ثم مفهوم متعدد الأبعاد، وق اثبتت نتائج البحث أن الالتزام بأبعاده الثلاث يتمظهر لدى عينة البحث، وأن مكونات الالتزام تتأثر بالمميزات الشخصية وتلك المرتبطة بالخصائص السوسيومهنية.

عليه نعتبر أن الفرضية الثانية القائلة أن الفاعلين التربويين انطلاقا من سياقاتهم المهنية يقومون ببناء وتطوير استجابات معرفية ووجدانية وسلوكية تؤطر التزاماتهم اتجاه المهنة عاطفيا ومعياريا وبصيغ محسوبة وأن هذه الاستجابات تتأثر ايجابا أو سلبا بالمحددات السوسيوديمغرافية (السن، النوع، المستوى الدراسي، الحالة الاجتماعية) وبالوضعيات الإدارية والمجالية (مرسم، متعاقد، مستوى الدخل، الأقدمية، حضري، قروي) للفاعل التربوي، تحققت جزئيا؛ حيث إن بيانات البحث لم تسجل اي علاقة ارتباطية بين بعض المتغيرات(النوع، مجال العمل، الأقدمية) ومكونات الالتزام التنظيمي الثلاث سواء أكانت سلبية أم ايجابية.

IV.3.2.مناقشة نتائج الفرضية الثالثة.

لرصد واقع الهُوية المهنية للفاعل التربوي افترضنا أن التمثلات (المهنية والاجتماعية) التي يبنيها ويطورها الفاعل التربوي داخل السياقات المهنية عن ذاته وعن الآخرين من جهة وعن بيئته جماعة انتمائه المهنية من جهة أخرى هي التي تَبصُم مسار هويته النفسية والاجتماعية الخاصة.

ولتمحيص هذه الفرضية فقد بينت النتائج المتوصل إليها فاعلية المقاربة البيئوية-الذاتية بأدواتها(الثالوث الهوياتي، الفضاء الأساسي للهوية، صدى الكلمات، الدائرة الوجدانية التمثلية أو المركب الهويايي) في الكشف عن الآليات(الميكانزمات) السيكولوجية المرافقة للتجربة الهوياتية، فدينامية هذه الآليات ترتبط بماهو تدبيري-اداري وثقافي وديني واجتماعي..، وهي ديناميات تنشط من خلال الذات داخليا(البيئة الداخلية) وتؤثر على السلوك خارجيا(البيئة الخارجية). فالمصطلحين التمييزين "نحن" و"هم" جزأين من محتوى ودينامية نفس الفضاء الهوياتي، فهما يجعلان الفرد (المبحوث) يأخذ موقع المرسل والمستقبل في الآن نفسه، مما يؤدي إلى تنشيط العمليات اللاشعورية المعرفية.

فكما بينت النتائج المتوصل إليها في الشكل (7) الذي يعكس الفضاء الأساسي هوية الفاعل التربوي من خلال الوحدات التمثلية ، فالفضاء "نحن" الايجابي هو نتيجة سيرورات هوياتية تولدت عن التمثلات الايجابية لمجموعة الانتماء، وهي تمثلات تجد جذورها فيما هو ديني وقيمي واجتماعي، ومشحونة بالعواطف والمشاعر والرغبات والقيم. في حين أن فضاء "هم" السلبي هو نتيجة سيرورات هوياتية مصدرها التمثلات السلبية لمجموعة الانتماء، وهي تمثلات انبنت بسبب الواقع المعيش وظروف "مهنة التدريس" من جهة، ومن جهة أخرى بسبب الاكراهات التواصلية والتفاعلية في بيئة العمل.

وقد أظهرت نتائج البحث أن تقييم الفاعل التربوي يتميز بالسلبية اتجاه مجموعة انتمائه، وبالنمطية اتجاه المجموعات الأخرى. وهذه التمثلات هي نابعة من رصد فعل خاص "ذاتي" Idiosyncrasique اتجاه مجموعة الانتماء، وبنمطية ذاتية اتجاه المجموعات الخارجية Auto-stéréotype، فموقع الأفراد من جماعات الانتماء يأخذ وضعية نمطية (سلبية) داخل الحقل التمثلي. وقد لاحظنا أن المصطلحين التمييزين "نحن" و"هم" كشفا عن تمايز داخل

نفس المجموعات(أساتذة المواد الأدبية وأساتذة المواد العلمية، أساتذة التعليم الابتدائي وأساتذة التعليم التأهيلي)، فالوحدات التمثلية تغلب عليها السمات السلبية تجاه مجموعات الانتماء، و تحكمها نمطية ذاتية تعبر عن مجموعة من الصفات الايجابية اتجاه المجموعات الخارجية باعتبارهم أفضل حال وأيسر مقام (موظفي العدل، موظفي المالية، موظفي الصحة...).

ان باحث الهُوية النفسية الاجتماعية متعدد المراحل كشف بالملموس عن طبيعة هوية الفاعل التربوي، فصدى الكلمات الهوياتية يعكس مستوين اثنين يبصمان مسار الهُوية النفسية والاجتماعية للفاعل التربوي بقطاع التربية الوطنية. فالمستوى الأول يحيل إلى حوار ذاتي داخلي Dialogisme يعتريه الملل والأسف ويطبعه التذمر، ومنتقد للبيئة الخارجية من خلال تقييم نقدي رافض لشروط وظروف العمل، فصدى الكلمات الهوياتية يعبر عن خطاب يملؤه الاستياء والتذمر إلى درجة الغيظ والسوداوية والتعبير عن التورط في مهنة لا تحقق أي هوية (اللهم هوية مشتتة ومعلقة ومتلاشية على حد تعبير أحد المبحوثين). فحين أن المستوى الثاني يبرز التعلق العاطفي بالمهنة رغم الافصاح الصريح عن التذمر من شروط وظروف ممارسة العمل وبيئة العمل بشكل عام، فالألفاظ التمثلية أدت إلى تشكل فضاء قوي من الارادة والدافعية يربط الذات بجماعة الانتماء. بالإضافة إلى أن هذه الوحدات التمثلات يتقاطع فيها ماهو اجتماعي وتواصلي وتفاعلي، فهي تولدت بواسطة الحس أو الفهم المشترك من جانب، و بواسطة التواصل والتفاعل مع مختلف السياقات المهنية والتاريخية والثقافية من جانب آخر.

ان ما توصلنا إليه من نتائج حول طبيعة وخصوصية انبناء وتطور هوية الفاعل التربوي المهنية والاجتماعية، ودور المصطلحين التمييزين "نحن" و"هم" في رصد التمايز بين المجموعات تؤكده دراسات سابقة في حقل التمثلات والهُوية الاجتماعية. وهكذا نجد وفقا لنظرية هلين جوفي Helene Joffe فإن المجموعات الاجتماعية تبني تمثلات اجتماعية تسمح لها بالتقليل من القلق في مواجهة وضعيات جماعية مهددة لها. وتتصف هذه التمثلات بالانقسام بين الموضوعات الجيدة والموضوعات السيئة وإسقاط العناصر السيئة على مجموعة أو مجموعات خارجية. ففي أوقات الأزمات، عندما يزيد القلق، يتغير التمثل الاجتماعي للمجموعة الخارجية - أو المجموعات الخارجية- بينما في الأوقات العادية، غالباً

ما ينظر إلى المجموعة الخارجية على أنها تهدد نسبياً وتتعارض مع القيم داخل المجموعة، عندما تحدث أزمة، يصبح التمييز بين "نحن" و "هم" أكثر وضوحاً. تعكس التأكيدات التي تكونت بعد "الأزمة" انقسامًا شديدًا بين "نحن" الفاضلين و"هم" المخالفين. (Licata, 2000 p275).

وتُولي الأبحاث حول قضية الهُوية أهمية كبيرة لخطاب الفرد(Zavalloni, Louis-Guérin, 1981) . فاللغة، بكلماتها المشحونة عاطفيا، تجعل من الممكن تحديد التمثل الذي يقدمه الفرد لنفسه والمعنى الذي يعطيه للسياق في الآن نفسه، فوفقًا للمنظور البيئوي الذاتي، فإن بعض الكلمات، المسماة "وحدات هوياتية"، مشحونة عاطفياً بشكل كبير تحمل في طياتها التجربة الواقعية والمثالية للفرد. وهكذا فبعض الكلمات بالنسبة لكل فرد من أفراد العينة سيكون له صدى أكبر من الكلمات الأخرى، لأنها ستعبئ المزيد من الذكريات. ويتبين هذا بجلاء من خلال الوحدات التمثلية التي ترددت لدى المدرسين العاملين بالمجال القروي (جبل، برد، معاناة...)، وكذا الوحدات التمثلية لدى المدرسين العاملين بالمجال الحضري (فقر، تضحية، أعصاب...).

ولأن طبيعة التمثلات هي التي تحدد دورها ودلالتها داخل التفاعل الاجتماعي،(Abric, 199, p.238)- فقد لاحظنا أن الوحدات التمثلية (URs)المستقاة بواسطة باحث الهُوية النفسية الاجتماعة محددة بواسطة مصفوفة من القيم(التضحية، الصبر، التفاني...)، وهو ما يؤكد على مسألة ارتباط التمثلات بنسق القيم لدى الفاعل التربوي بوزارة التربية الوطنية من جهة، ومن جهة أخرى تعبر الوحدات التمثلية عن الحوار الداخلي لدى الفاعل التربوي عن مهنته، تمثلات يطبعها التذمر من المهنة وشروط وظروف العمل، فبفضل المصطلح التمييزي "هم" تم اشتغال لا شعور معرفي يترجم البيئة الداخلية لدى الفاعل التربوي، وهو ما يحقق فرضيتنا القائلة أن التمثلات تلعب دورها الهوياتي. فالتمثلات التي يبنيها ويطورها الفاعل التربوي في السياقات المهنية داخل المنظومة التربوية عن ذاته وعن الآخرين من جهة وعن بيئته وجماعة انتمائه المهنية من جهة أخرى هي التي تَبصُم مسار هويته النفسية والاجتماعية الخاصة.

IV.4.2. **مناقشة نتائج الفرضية الرابعة**

من خلال بيانات الجدول(45) يتضح أن هناك علاقة ارتباطية دالة بمستوى دلالة أقل من 5% بين الالتزام العاطفي والكفاءة الذاتية (r=0,113)، وعلاقة طردية أقوى بين الالتزام العاطفي وتقدير الذات بمستوى دلالة أقل من 1% (r=0,240)، وكذلك علاقة ارتباطية بين الالتزام العاطفي بمستوى دلالة 1% (r=0.495). كما نلاحظ أيضا أن هناك علاقة ارتباطية قوية بين الالتزام المحسوب والكفاءة الذاتية (r=0,225)، وبين الالتزام المحسوب وتقدير الذات بمستوى دلالة أقل من 5%، في حين لم يسجل أي ارتباط دال بين الالتزام المحسوب والنمو المهني داخل بيئة العمل. أما فيما يخص الالتزام الأخلاقي فنلاحظ أن هناك علاقة طردية قوية بينه وبين مؤشر الكفاءة المهنية (r=0,166) ومؤشر النمو المهني بمستوى دلالة أقل من1% (r=0,297)، في حين تم تسجيل علاقة طردية بمستوى دلالة 5% بين الالتزام العاطفي وتقدير الذات (r=0,124).

ويعكس الالتزام شكلا من الانكباب والاستثمار في دور العمل، ويشمل أبعاد جسدية وعاطفية ومعرفية، ويحتوي على قاعدة دافعية، فهو يحيل إلى الرابط الذي يُبنى بين الأنا والعمل. وهناك علاقة ارتباطية بين الالتزام وتقدير الذات الذي هو مؤشر على ظروف العمل الجيدة ودلالة على اهتمام التنظيم بالعامل وتقدير قيمته (A.K.Ben Ayed et C.Vandenberghe,(2018)). بالاضافة إلى أن تصورات المدرسين تمثل فهمهم لهويتهم المهنية. (Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000)، وأن التصورات عن الهُوية المهنية تعكس المعارف الشخصية بهذه الهُوية . حيث تؤثر تمثلات االمدرسين لهويتهم المهنية على الكفاءة الذاتية والتطور المهني. هذا فضلا عن أن مفهوم الهُوية غير ثابت فالاتجاه نحو المهنة قد يتغير مع مرور الزمن، بفعل تغير التمثلات، فقد توصلت دراسة (Beijaard, D.1995) إلى أن اتجاه المدرسين نحو مهنتهم كانت في البداية سلبية بسبب حداثة عهدهم بالمهنة، لكن ما لبثت أن أصبحت أكثر ايجابية مع مرور الزمن.

فالنتائج المتوصل اليها تؤكد أن هناك علاقة ايجابية ما بين تمثلات الكفاءة وتقدير الذات والتطور المهني ومكونات الالتزام المهني الثلاث، فكلما كانت معتقدات المدرس في كفاءته ايجابيه وإدراكه لتقدير ذاته جيدا، وموقفه الذاتي من تقييم مساره المهني ايجابيا يكون

المدرس أكثر تطابقا مع مهنته؛ أي أكثر فاعلية ونجاعة في عمله واتجاه زملائه ومادته المعرفية وعلاقته مع المتعلمين والجسم التربوية والاداري، أو بعبارة اخرى نظام تمثلاته لهويته الاجتماعية ينحو إلى التعلق العاطفي بعمله ومهنته... وهكذا تكون التمثلات الهوياتية المبنية في نظام الوظيفة العمومية ونوعية التزامات الفاعلين التربويين تؤثرا إما إيجابا أو سلبا وذلك وفق درجة التطابق أو عدم التطابق مع المهنة بقوانينها الأخلاقية والمهنية.

IV.3. خلاصة الفصل

لقد أفضت مناقشة فرضيات البحث إلى أن التمثلات الاجتماعية لمهنة التدريس هي المحدد الرئيسي لانبناء وتشكل وتطور الهُوية في سياقاتها المهنية، هذه الهُوية المرهونة بجانبين مهني حيث يكون فيه الالتزام أو الانضباط لقانون المهنة بترسانتها التشريعية والتنظيمية وإجراءاتها المسطرية ونُظُمِها الزجرية، وجانب أخلاقي مرتبط بانبناء قيم التربية والتكوين واحترام حقوق المتعلمين في شموليتها والجسم التربوي في عموميته. فمن شروط انبناء هوية مهنية تضمنها الخلفية القيمية المتمثلة في قيم الصبر والتضحية والكرامة والعطاء... وهي وحدات تمثلية تُفْصِح عن خصوصية مهنة التدريس وتعبر عن مكانتها السامية، رغم ما يعتري واقع ممارستها وشروط العمل فيها حاليا من اختلالات واكراهات ترجع إلى عوامل موضوعية وأخرى ذاتية. كما أن الوفاء والالتزام والانضباط والاحترام، التعب، الارهاق، عدم التقدير.. قيم تعبر عن طبيعة ونوعية الالتزامات التي تفرزها هذه المهنة وتقتضيها شروط ممارستها.

وهكذا نخلص إلى أنه لا توجد حدود معرفة بين التمثلات الاجتماعية والتمثلات المهنية من خلال الوحدات التمثلية ودلالتها الجماعية، فإن كانت الأولى عامة وشاملة فإن الثانية مرتبطة بسياق مهني محدد وهذا ما يؤكد فكرة النفاذية فيما يخص الحدود بين التمثلات الاجتماعية والمهنية. فالاستياء من شروط ممارسة المهنة التي يعبر عنها الفاعل التربوي تحدث توترا داخلي لدى "الفرد" في نظامه التمثلي سواء الاجتماعي منه أو المهني وذلك ما لمسناه من خلال الوحدات التمثلية ودلالتها الرمزية، الشيء الذي يعطينا مؤشرا بالقول أن تمثلات مهنة التدريس هي التي تحدد طبيعة الهُوية المهنية للفاعلين التربويين ومدى تطابقهم مع المهنة وواقعها، الأمر الذي يؤثر على جودة حياتهم النفسية (التصالح مع الذات ومع المهنة) في السياقات المهنية.

خاتمة البحث وتطلعاته

لقد كشفت نتائج البحث أن هوية الفاعل التربوي بوزارة التربية الوطنية تنبني وتتطور من خلال نسق من التمثلات الهوياتية، فآراء واتجاهات ومعتقدات الفاعل التربوي في كفاءاته وتقديره لذاته وتقييمه لتطور مساره المهني، ودرجات تطابقه مع مهنته، كشف بالملموس مركب هوياتي، تلعب فيه التمثلات دورا مركزيا في توجيه السلوك والتصرفات والالتزامات بأبعادها العاطفية والمعرفية والسلوكية. فالأدوات المفاهيمية للمقاربة "البيئوية الذاتية" المتمثلة في الفضاء الأساسي للهوية، وصدى الكلمات والثالوث الهوياتي والدائرة الوجدانية التمثلية، تعمل على الكشف عن الآليات (الميكانزمات) الدلالية والسيكولوجية المرافقة للتجربة الهوياتية المرتبطة بالتيارات السياسية والثقافية والدينية الجديدة، وذلك من وجهة نظر المرسل والمستقبل في الآن نفسه. (Zavalloni, 2007, p.115). فالنتائج المتوصل إليها كشفت بالملموس عن اشتغال نوع من اللاشعور المعرفي، ينشط بفضل المصطلحين التمييزين "نحن" و"هم"، فالاستياء والتذمر من شروط ممارسة المهنة التي يعبر عنها المدرس تحدث توترا داخليا في نظامه التمثلي سواء الاجتماعي منه أو المهني، ومن هنا تنبثق مجموعة من التمثلات الناقدة للذات وجماعة الانتماء، وذلك نتيجة اشتغال عمليات التصنيف والعزو والمقارنة والأحكام والأفكار النمطية...

فمقاييس الكفاءة المهنية والنمو المهني وتقدير الذات والالتزامات بمكوناتها الثلاث (العاطفية والحِسابية والأخلاقية)،وكذا مبيان الهُوية النفسية الاجتماعية متعدد المراحل، كل هذه الأدوات المنهجية مُجْتَمِعة، كشفت لنا عن تمثلات اجتماعية متباينة لدى الفاعلين التربويين بوزارة التربية الوطنية، لكن في سياق مهني مما جعلها تترجم المناخ النفسي الاجتماعي السائد لدى المدرسين حول هويتهم المهنية، والذي يطبعه نوع من التذمر وعدم الرضى عن واقع المهنة وشروط العمل فيها، وذلك بالنظر إلى درجات الالتزام المحسوب الكبيرة المسجلة لدى عينة البحث، وتمايز الاعتقاد في الكفاءة الذاتية والكفاءة الشخصية واختلاف اتجاهات تقييم المسار المهني والموقف من تقدير الذات، وكذلك من خلال "الوحدات التمثلية" المتكررة بكثرة والتي تعبر عن الاستياء وعدم الرضى والاحتراق الداخلي وغياب الدافعية والاعتراف... هذه التمثلات التي يتجاذبها قطبان مهني (وحدات

تمثلية مهنية خاصة ببيئة العمل) وآخر اجتماعي (وحدات تمثلية مصدرها الفهم المشترك) تعزز فكرة النفاذية بين عالم التمثلات المهنية والتمثلات الاجتماعية.

ان هذه النتيجة المتوصل لها لا تتعارض مع واقع الحال البتة، فكم من مشاريع رصدت لإصلاح التعليم على الأقل حديثا، ابتداء من ميثاق التربية والتكوين والمخطط الاستعجالي للإصلاح، ومشروع إصلاح الإصلاح والتدابير ذات الأولوية، ثم الرؤية الاستراتيجية.. ليتوج هذا المسار الإصلاحي أخيرا بقانون الإطار 17-51 لإصلاح منظومة التعليم ... ، بَيْدَ أنه وكما نعتقد أن كل هذه الاجراءات والمخططات لم تضع في صلب اعتباراتها العنصر البشري بما فيه الكفاية، ففي نظرنا أن مَدْخل التمثلات الهوياتية لطبيعة "مهنة التعليم" منحنا مؤشرات لفهم "أزمة" قطاع التربية الوطنية ببلادنا وساهم ولو جزئيا كما نعتقد في تشخيص واقع الفاعل الأول في القطاع ألا وهو "المدرس" تمثلاته الهوياتية وكيفية انبنائها والتزاماته وطريقة تحفيزها.

وفي هذا الصدد أكدت النتائج المتوصل إليها أن عينة البحث متباينة من حيث التمثلات المهنية والتي يتجاذبها قطبان سلبي وآخر ايجابي، فالوحدات التمثلية أفرزت التزامات بصيغها الثلاث عاطفية وحِسابية وأخلاقية، وهي أيضا تمثلات هوياتية مرتبطة بمنظومة من القيم الأخلاقية. ولاشك أن القيم تتمظهر في جميع المواضيع التي تدرسها العلوم الإنسانية (Chataigné, 2014)، إلا أن مهنة التدريس هي مهنة القيم الأخلاقية والإنسانية بامتياز، فالوحدات التمثلية المُتداعية فيما يخص تمثلات مهنة التدريس هي بالمجمل عبارة عن مصفوفة من القيم النظرية والدينية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية والجمالية...، وهي قيم فردية وشخصية أكثر منها جماعية، بالنظر إلى المنطق الذي يحكم العصر الحالي وهو منطق النزعة الفردانية وزمن انبناء الفرد بامتياز. فالفاعل التربوي كما كشفت النتائج المتوصل إليها، يعبر عن مظاهر الرضى والدافعية والالتزام العاطفي والأخلاقي في العمل، كما يعبر في نفس الوقت عن استيائه وامتعاضه ليس من المهنة في حد ذاتها ولكن شروطها الواقعية وظروفها الاجتماعية. وهكذا تساهم البيئة السوسيومهنية والرؤية التشريعية المتعلقة "بمهننة مهنة التدريس" والتدابير والاستراتيجيات المختلفة (على مستوى التوظيف والتسيير

والرؤية والممارسة...) في تغيير النسق القيمي التمثلي المرتبط بمهنة التدريس لدى الفاعل التربوي الأول بقطاع التربية والتكوين.

ان تناولنا لموضوع مهنة التدريس من خلال مدخل التمثلات أجلى (أظهر) لنا نوعا من الملاحظات، من جملتها التباس الهُوية ، فانطلاقا من دلالة الوحدات التمثلية نجد أن هناك تغييرات بدأت تمس النسق القيمي الذي كانت عليه مهنة التدريس ونلمس ذلك من خلال التحولات العميقة في منظومة التمثلات الهُوياتية، فبعد أن كانت مهنة التدريس حلم الكثيرين، أصبحت فقط "مخرجا للهروب من البطالة"، ومهنة متلازمة مع الخوف وقرينة مع القلق من فقدان الوظيفة خاصة مع نظام التعاقد، ورمزا للمعاناة وصعوبة الواقع المعيش ومجابهة الأخطار الطبيعية للعاملين بالفرعيات والمجال القروي بشكل خاص، كما أن مظاهر العنف المدرسي أثرت بشكل كبير في الوعي الجماعي والنسق القيمي الذي كان يحكم تصورات المدرسين اتجاه مهنتهم لاسيما في المجال الحضري.

ان نتائج البحث أوصلتنا إلى مجموعة من الملاحظات والتي تفتح المجال لافتراضات يمكن الانطلاق منها لتعميق البحث أكثر حول العوامل المؤثرة في تحولات وتغييرات النسق التمثلي للفاعل التربوي، من قبيل العنف المتكرر طوال السنة الذي تعرفه المدرسة العمومية وتأثير ذلك على الفكر التمثلي للفاعل التربوي، والعنف أيضا المصاحب للامتحانات الإشهادية خاصة أن الكثير من الأساتذة عبر «*أنه بعد كل مرور امتحان إشهادي يظل فكره منشغلا في الامتحان الإشهادي القادم، وما قد يصاحبه من تهديد أثناء حصص المراقبة وخارج أسوار المدارس*». هذا فضلا عن ملاحظات أخرى مرتبطة بوسائل وظروف وشروط العمل وواقع الصحة النفسية والعقلية في المدرسة العمومية، وكذا العلاقات الإدارية والتفاعلية وما تفرزه من ظواهر تفتح المجال لتعميق البحث أكثر حول موضوع دينامية التمثلات الهوياتية والعوامل المتدخلة في انبناء وتطور وتغيير الحالة الهوياتية للفاعل التربوي كعنصر مركزي ومهم في أي عملية إصلاحية لمنظومة التربية والتعليم ببلادنا.

قائمة المراجع الأساسية.

- ابراهيم زكريا. (1994). *العالم ارداة وتمثلا*. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- ابن منظور. (دون تاريخ). *لسان العرب* (المجلد الحادي عشر). بيروت: دار صادر.
- أحمد إبراهيم أنيس، عبد الحليم منتصر، عطية الصوالحي، محمد خلف الله. (2004). *المعجم الوسيط* (الإصدار الطبعة الرابعة). القاهرة: مكتبة الشروق الدولية.
- أحمد زايد. (2006). *سيكولوجية العلاقات بين الجماعات*. الكويت: سلسلة عالم المعرفة.
- أحمد زكي بدوي. (1982). معجم *مصطلحات العلوم الاجتماعية* (المجلد الطبعة الأولى). لبنان: مكتبة للنشر.
- آدم كوبر. (2008). *الثقافة، التفسير الأنتربولوجي*. (تراجي فتحي، المترجمون) الكويت: سلسلة عالم الفكر.
- الشربيني لطفي. (2001). *موسوعة شرح المصطلحات النفسية* (الإصدار الطبعة الأولى). بيروت: دار النهضة العربية.
- العروي عبد الله. (1993). *مفهوم الإيديولوجيا* (الإصدار الطبعة الأولى). بيروت: المركز الثقافي العربي.
- المصطفى حدية. (1990). مفهوم الآخر ومسألة الدور في علم النفس الاجتماعي. *مجلة المناظرة*(3)، 51-66.
- المصطفى حدية. (1996). *التنشئة الاجتماعية والهُوية ، دراسة نفسية اجتماعية للطفل القروي المتمدرس*. (بن الشيخ ومراجعة مصطفى محسن، المترجمون) الرباط: منشورات كلية الآداب.
- المصطفى حدية. (1999). التنافر المعرفي والسلوك الفردي. *المجلة المغربية لعلم النفس*(2)، صفحات (5-26).
- المصطفى حدية. (2004). قضايا في علم النفس الاجتماعي. *منشورات المجلة المغربية لعلم النفس*.
- أنتوني غيدنز. (2001). *علم الاجتماع ، ط 4، سنة 2001* (الإصدار الطبعة الرابعة). (فايز الصياغ، المترجمون) بيروت: المنظمة العربية للترجمة.
- أندريه لالاتد. (2001). *موسوعة لالاتد الفلسفية* (الإصدار الطبعة الثانية). (أحمد خليل، اشراف أحمد عويدات، المترجمون) بيروت-باريس: منشورات عويدات.
- بدوي أحمد زكي. (1982). معجم *مصطلحات العلوم الاجتماعية* (الإصدار الطبعة الأولى). بيروت: مكتبة لبنان للنشر.
- جميل صليبا. (1982). *المعجم الفلسفي* . بيروت: دار الكتاب اللبناني.

- جيل فيريول. (2011). معجم *مصطلحات علم الاجتماع* (الإصدار الطبعة الأولى). (أنسام محمد الأسعد، المترجمون) بيروت: درا مكتبة الهلال.
- رافع النصير الزغول وعماد عبد الرحيم الزغول. (2011). *علم النفس المعرفي* (الإصدار الطبعة الأولى). الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- سكوت جون. (2009). *علم الاجتماع: المفاهيم الأساسية* . (محمد عثمان، المترجمون) بيروت: الشبكة العربية للأبحاث والنشر.
- عبد الرحمن عيسوي. (1984). *الموسوعة الفلسفي* (الإصدار الطبعة الأولى). بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.
- عبد الرحيم تمحري. (2003-2004). *الهُوية المهنية والتوافق النفسي الاجتماعي، لدى المدرسين المغاربة (التعليم الثانوي نموذجا)*. كلية علوم التربية بالرباط.
- عبد الكريم بلحاج. (1998). علم النفس الاجتماعي بالمغرب، أسئلة الموضوع والممارسة. (جامعة محمد الخامس السويسي، المحرر) *العلوم الإنسانية والاجتماعية بالمغرب: طروحات ومقاربات*.
- عبد الكريم بلحاج. (2004). *التفسير الاجتماعي لسببية السلوك –مقاربة نفسية اجتماعية معرفي* . جامعة محمد خامس-أكدال، كلية الآداب والعلوم الإنسانية.
- عبد المغني عماد. (2017). *سوسيولوجيا الهُوية : جدليات الوعي والتفكك وإعادة البناء* (الإصدار الطبعة الأولى). بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.
- فيريول جيل. (2011). معجم *مصطلحات علم الاجتماع*. (أنسام محمد الأسعد، المترجمون) بيروت: درا مكتبة الهلال.
- كاترين هالبيرن. (2004). مفهوم الهُوية : تاريخه وإشكالاته. *علوم إنسانية*(رقم 151).
- كلود دوبار. (2008). *أزمة الهويات، تفسير تحول، ترجمة، ، ط 1، 2008، ، ص 28-29* (الإصدار الطبعة الأولى). (رندة بعث، المترجمون) بيروت: المكتبة الشرقية.
- كوثر السويسي. (صيف 2016). التمثّلات الاجتماعية : مقاربة لدراسة السلوك والمواقف و الاتجاهات وفهم آليات الهُوية . *المجلة العربية لعلم النفس، المجلد 1* (عدد 1).
- مجدي عبد الحافظ. (1998). الهُوية : مفهوم في طور التشكل ، المشرف العام، ، . تأليف جابر عصفور، *العولمة والهُوية الثقافية*. القاهرة: سلسة أبحاث المؤتمرات.
- محمد ابن سباع. (2015). *تحولات الفينومينولوجيا المعاصرة: ميرلوبنتي في مناظرة هوسرل وعايدغر*. بيروت: المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات.
- محمد بن عبد الله البرعي، محمد بن إبراهيم التويجري. (1993). معجم *المصطلحات الإدارية* . الرياض: مكتبة العبيكان.
- محمد بن يعقوب الفيروزبادي. (2008). *القاموس المحيط* (الإصدار بدون). القاهرة: دار الحديث.

- نوربير سلامي. (2001). *المعجم الموسوعي في علم النفس ترجمة ، دمشق، سنة 2001، المجلد الثاني.* (المجلد المجلد). (وجيه أسعد، المترجمون) دمشق: منشورات وزارة الثقافة السورية.
- هاشمي علوي مولاي هشام، (1991). *محددات الهُوية لدى المراهق، أطروحة لنيل دبلوم الدراسات العليا في علوم التربية*. الرباط: كلية علوم التربية.

- Abric, J.-C. (1987). Coopération, compétition et représentations sociales. Cousset, France: DelVal.
- Abric, J.-C. (1994).Pratiques sociales et représentations. Paris, France: PUF.
- Abric, J.-C., Billig, M., & Deconchy, J.-P. (2003). Psychologie sociale. (S. Moscovici, Éd.). Paris, France: Presses universitaires de France.
- Aebischer, V., Deconchy, J.-P., & Lipiansky, E. M. (Éd.). (1991). Idéologies et représentations sociales. Cousset (Suisse), Suisse: Delval.
- Aebischer, V., Deconchy, J.-P., & Lipiansky, E. M. (Éd.). (1992). Idéologies et représentations sociales. Cousset (Suisse), Suisse: Delval.
- Apostolidis, T., Duveen, G., & Kalampalikis, N. (2002). Représentations et croyances. Psychologie & Société, (5), 7‑11.
- Arnold, H,J., Feldman, D.C., (1982). A multivariate analysis of the determinats of job turnover, Journal of applied psychology, 67 (3), 350-360
- Bataille, M. (2000). Représentations et engagements: des repères pour l'action : revue internationale des sciences de l'éducation n°4, 2000. Presses Univ. du Mirail.
- Beauvois, J.-L., Joule, R.-V., & Monteil, J.-M. (1994). Perspectives cognitives et conduites sociales I, II, III(morceaux choisis). Actualités en sciences sociales.
- Beauvois, J.-L., Joule, R.-V., & Monteil, J.-M. (1996). Perspectives cognitives et conduites sociales: contextes et contextes sociaux (Vol. 5). Delachaux et Niestlé.
- Belghiti-Mahut, S., Briole, (2004). L'implication organisationnelle et les femmes cadres : une interrogation autour de la validation de l'échelle de Allen et Meyer (1996) Psychologie du travail et des organisations 10, pp 145–164 Available en ligne at www.sciencedirect.com.
- Biétry F., Laroche P. (2011). "L'implication dans l'organisation, le syndicat et/ou la carrière", Revue de Gestion des Ressources Humaines, n°81, p. 19-38
- Brissaud-Le Poizat, A. (2005). Image, représentations sociales et catégorisation: le cas des hommes politiques (Thèse de doctorat). Université Paul Valéry, Montpellier, France.

- Cadet-Mieze, M. (2017). L'éducation au handicap en contexte scolaire pour répondre à l'enjeu sociétal du « vivre ensemble »: approche par les représentations sociales dans une population lycéenne (Thèse de doctorat). Aix-Marseille Université, France.
- Carlos, P. de. (2015). Le savoir historique à l'épreuve des représentations sociales : l'exemple de la préhistoire et de Cro-Magnon chez les élèves de cycle 3. (Thèse). Cergy-Pontoise. Consulté à l'adresse http://www.theses.fr/2015CERG0750.
- Chataigne, Christine., et Guimond, Serge (2014). Psychologie des valeurs. De Boeck.
- Chesterman, A. (2015). Des prescriptions aux comportements de protection du risque sismique en région Provence-Alpes-Côte d'Azur: développement d'un paradigme substitutif (Thèse de doctorat). Aix-Marseille Université, France.
- Chokier, N., & Moliner, P. (2006). La « zone muette » des représentations sociales, pression normative et/ou comparaison sociale ? Bulletin de psychologie, Numéro 483(3), 281‑286.
- Cohen, G. (2015). Les représentations sociales du médicament : une perspective iconographique (Thèse). Université Paul Valéry - Montpellier III. Consulté à l'adresse https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01371869/document
- Danko, M., Arnaud, C., & Gély-Nargeot, M.-C. (2009). Concept d'identité et sujets âgés: perspectives psychosociales. Psychologie et neuropsychiatrie du vieillissement, (4), 231–242. https://doi.org/10.1684/pnv.2009.0195
- De Battista, M. (2017). Des représentations sociales du vieillissement et de l'habitat idéal pour personnes âgées à la définition et mesure de la qualité de vie des séniors (Thèse de doctorat). Université de Nîmes, France.
- Delouvée, S., Rateau, P., & Monaco, G. L. (s. d.). Les représentations sociales: théories, méthodes et applications. De Boeck supérieur.
- Dessler, Gary, Frédérick A. Starke, et Dimme 1. Cyr. (2004). La gestion des organisations, principes et tendances au XXlè siècle. Saint-Laurent: Erpi, p 24
- Dias, P. (2016). Les représentations spatiales de la ville et les mobilités quotidiennes au prisme des positions sociales: une approche socio-cognitive des ségrégations socio-spatiales (Thèse de doctorat). Université de Strasbourg, 2009-...., France.
- Doise, W., Clémence, A., Lorenzi-Cioldi, F., & Bourdieu, P. (1992). Représentations sociales et analyses de données. Grenoble, France: Presses universitaires de Grenoble.
- Doron, R., & Parot, F. (Éd.). (2003). Dictionnaire de psychologie. Paris, France: Presses universitaires de France, DL 2003.

- Driouch, Mourad., (2010). Enjeux psychosociaux au rapport au travail et des dynamiques identitaires chez les professionnels de la relation du service public. Thèse pour l'obtention du doctorat en psychologie du travail et des organisations, présentée à la faculté des lettres et des sciences humaines de Rabat, sous l'encadrement du Professeur, Belahj, Abdelkarim.
- Dubar, C. (1991). La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles. Paris, France: A. Colin.
- Dubar, C. (2014). La crise des identités: l'interprétation d'une mutation. Paris, France: P.U.F.
- Dumay, R. (2012). Les effets de masquage dans l'expression de la représentation sociale des immigrés.: étude du rôle de quelques facteurs intervenant dans la (dé)légitimation et le (dé)masquage de croyances pro et contre-normatives. (Thèse de doctorat). Aix-Marseille Université, France.
- Durkheim, É. (2006). Représentations individuelles et représentations collectives. Janvier 2006.
- Durkheim, É. (2017). Les règles de la méthode sociologique. Flammarion.
- Durkheim, É., & Adloff, F. (2015). Les formes élémentaires de la vie religieuse. Classiques Garnier.
- Erikson, E. H. (1963). Childhood and society. New York, Etats-Unis d'Amérique.
- Erikson, E. H. (1972). Adolescence et crise: la quête de l'identité. (J. Nass & C. Louis-Combet, Trad.). Paris, France: Flammarion.
- Fischer, G.-N. (1990). Les domaines de la psychologie sociale (Vol. 1–2). Paris, France: Dunod.
- Fischer, G.-N. (2010). Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale. Paris, France: Dunod, 2010.
- Fischer, G.-N. (Éd.). (2002). Traité de psychologie de la santé. Paris, France: Dunod, DL 2002.
- Gandon, A.-L. (2011). Les représentations sociales du développement durable: des enjeux de sexe et de genre (Thèse de doctorat). Université Lumière, Lyon, France.
- Gilles S, Olivier, D., Sarah, B., (2005). Pratiques en GRH et engagement des employés : le rôle de la justice, Relations industrielles / Industrial Relations, vol. 60, n° 2,pp 296-297. Pour citer cet article, utiliser l'information suivante : URI: http://id.erudit.org/iderudit/011723ar

- Gohier, C. (Éd.). (2007). Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement: regards croisés. Québec, France: Presses de l'Université du Québec.
- Gohier, C., & Jeffrey, D. (Éd.). (2005). Enseigner et former à l'éthique. Québec, Canada: Presses de l'Université Laval, 2005.
- Haddiya, E. M., & Fischer, G.-N. (2011). Socialisation et identité: l'enfant rural scolarisé : étude du milieu marocain d'Ahmar. Metz, France: Université de Metz.
- Haddiya, M.,(2014). Jeunesse, éducation et changement social, imprimerie de rabat net,p 27
- Hansenne, M. (2003). Psychologie de la personnalité. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Herrbach, O. (2005). États affectifs et formes d'engagement. Analyse et conséquences pour le concept d'engagement organisationnel. Psychologie du travail et des organisations 11, pp135–150. Available en ligne at www.sciencedirect.com.
- Herzlich, C. (1966). La représentation sociale de la santé et de la maladie (Thèse de 3e cycle). Université de Paris, 1896-1968, France.
- Herzlich, C. (1972). La représentation sociale. In la psychologie sociale.
- Herzlich, C., & Moscovici, S. (1969). Santé et maladie: analyse d'une représentation sociale. Paris, France.
- Jodelet, D. (2015). Représentations sociales et mondes de vie. (N. Kalampalikis, Éd.). Paris, France: Éditions des archives contemporaines.
- Jodelet, D. (Éd.). (2003). Les représentations sociales. Paris, France: Presses universitaires de France.
- Jodelet, D. (Éd.). (2014). Les représentations sociales. Paris (6, avenue Reille 75685), France: P.U.F.
- Jodelet, D., & Lage, É. (2002). Psychologie sociale. Annuaire de l'EHESS. Comptes rendus des cours et conférences, 673‑675.
- Jodelet, D., & Moscovici, S. (1995). Folies et représentations sociales. Paris, France: Presses universitaires de France.
- Johnson, R. E., Chang, C.-H. (2008). Relationships between organizational commitment and its antecedents: Employee self-concept matters. Journal of Applied Social Psychology, 38: 513-541.
- Kalampalikis, N. (2005). L'apport de la méthode Alceste dans l'analyse des représentations sociales. ERES. Consulté à l'adresse https://www.cairn.info/methodes-d-etude-des-representations-sociales--9782749201238-page-147.htm?contenu=article

- Kalampalikis, N., Duveen, G., & Apostolidis, T. (Éd.). (2002). Représentations et croyances. Ramonville Saint-Agne, France: Erès.
- Keller, S., Zavalloni, M., Tréanton, J.-R., & Reynaud, J.-D. (1962). Classe sociale, ambition et réussite. Sociologie du travail, 4(4), 1–14.
- Licata, L. (2000a). Identités représentées et représentations identitaires: effets des contextes comparatif et sociopolitique sur la signification psychologique des appartenances géopolitiques. Consulté à l'adresse http://hdl.handle.net/2013/
- Licata, L. (2000b). Identités représentées et représentations identitaires: effets des contextes comparatif et sociopolitique sur la signification psychologique des appartenances géopolitiques.
- Licata, L. (2007). La théorie de l'identité sociale et la théorie de l'auto-catégorisation: le Soi, le groupe et le changement social. Revue électronique de psychologie sociale, 1, 19–33.
- Lipiansky, E. M. (2005). Psychologie de l'identité: soi et le groupe. Paris, France: Dunod.
- Lo Monaco, G., Delouvée, S., & Rateau, P. (2016). Les représentations sociales: théories, méthodes, applications. Bruxelles: de Boeck.
- Louche, C (2001). Psychologie sociale des organisations, Paris : Armand. Colin.
- Louche, C. (2007). Introduction à la psychologie du travail et des organisations, concepts de base et applications. Paris: Armand. Colin.
- Louche, C., Lanneau , C., (2004). Effets à long terme de l'engagement dans une organisation industrielle. Psychologie du travail et des organisations 10, p 191. Available en ligne at www.sciencedirect.com.
- Mariette, J. (2004). Introduction à la sociologie. Paris, France: Le Manuscrit.
- Mathieu, J.E. & Zajac, D.M. (1990). "A Review and Meta-Analysis of the Antecedents, Correlates and Consequences of Organizational Commitment", Psychological Bulletin, 108-2, p171-194
- Meyer, J.P., Allen, N.J., Smith, C.A., (1993). Commitment to organizations and occupations : extension and test of a three-component conceptualization. Journal of Applied Psychology, 78, pp 538–551.
- Meyer, J.P., Allen, N.J., Smith, C.A.,(1993). Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualization. Journal of Applied Psychology. Volume 78, pp 538–551.

- Meyer, J.P., Stanley, D.J., Herscovitch, L., Topolnytsky, L., (2002). Affective, continuance, and normative commitment to organizations : a meta-analysis of antecedents, correlates, and consequences. Journal of Vocational Behavior 61, pp 20–52.
- Meyer, J.P., Stanley, D.J., Herscovitch, L., Topolnytsky, L., (2002). Affective, continuance, and normative commitment to the organization: A meta-analysis of antecedents, correlates and consequences. Journal of Vocational Behavior 61, pp 20–52.
- Meyer, John. P., Allen, Natalie. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. Human resource management review, volume 1, November 1. The University of Western Ontario, Department of Psychology, London, pp 61-89.
- Meyer, John. P., et Natalie 1. Allen., (1997). Commitment in the Workplace: Theory, Research and Application. Thousand Oaks: Sage,
- Moliner, P. (1988). La Représentation sociale comme grille de lecture: étude expérimentale de sa structure et aperçu sur ses processus de transformation (Thèse de doctorat). Université de Provence, 1970-2011, France.
- Moliner, P., & Rateau, P. (Éd.). (2009a). Représentations sociales et processus sociocognitifs. Rennes, France: Presses universitaires de Rennes.
- Moliner, P., & Rateau, P. (Éd.). (2009b). Représentations sociales et processus sociocognitifs. Rennes, France: Presses universitaires de Rennes.
- Moliner, P., Rateau, P., & Cohen-Scali, V. (2002). Les représentations sociales: pratique des études de terrain. Rennes, France: Presses universitaires de Rennes.
- Moliner, P., Rateau, P., & Cohen-Scali, V. (2004). Les représentations sociales: pratique des études de terrain. Rennes, France: Presses universitaires de Rennes.
- Moreau de Bellaing, L. (1996). Jean Étienne, François Bloess, Jean-Pierre Noreck, Jean-Pierre Roux, Dictionnaire de sociologie : les notions, les mécanismes, les auteurs, Paris, Hatier, 1997, (Initial. Sociologie-politique). L'Homme et la société, 121(3), 194‑195.
- Moscovici, S. (2003). 2. Des représentations collectives aux représentations sociales: éléments pour une histoire. In Les représentations sociales (Vol. 7, p. 79–103). Presses Universitaires de France.
- Moscovici, S. (1961). La psychanalyse, son image et son public. Paris, France: P.U.F.

- Moscovici, S., & Victoroff, D. (1963). Psychologie sociale. Année Sociologique, 233.
- Mowday, R.T., Porter, L.W., Steers, R.M. (1982). Employee-Organisation Linkages: The Psychology of Commitment, Absenteeism and Turnover. New York: Academic Press. 224-247
- Netto, S. (2011). Professionnalisation du métier d'enseignant et informatique à l'école élémentaire : une approche par la théorie des représentations sociales et professionnelles (Thèse). Université Toulouse le Mirail - Toulouse II. Consulté à l'adresse https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00663516/document
- Paille, P (2002). L'engagement normatif: essai de reconstruction. Psychologie du Travail et des Organisations, 8 (3) : 69–96.
- Paillé, P., (2004). Examen empirique sur le caractère multidimensionnel de l'engagement normatif et sur les liens avec les engagements affectif et continu. Psychologie du travail et des organisations 10, pp 327–339. Available en ligne at www.sciencedirect.com.
- Paille, p., (2005). Engagement organisationnel et modes d'identification, dimensions conceptuelle et empirique. Groupe d'études de psychologie | Bulletin de psychologie. Numéro 480, p.713. Article disponible en ligne à l'adresse: http://www.cairn.info/revue-bulletin-de-psychologie-2005-6-page-705.htm.
- Paul, K., Colin., Gray, C, G, (2005). SPSS facile Appliqué à la psychologie et aux sciences sociales. Edition de Boeck.
- Pétard, J.-P., Kalampalikis, N., & Delouvée, S. (2001). Les histoires de la psychologie sociale dans ses manuels. Les Cahiers internationaux de psychologie sociale, (51‑52), 59–80.
- Pianelli, C., Abric, J.-C., & Saad, F. (2010). Rôle des représentations sociales préexistantes dans les processus d'ancrage et de structuration d'une nouvelle représentation. Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, Numéro 86(2), 241 ‑274.
- Piermattéo, A., Guimelli, C., Lorenzi-Cioldi, F., Guimelli, C., Muller, D., Moliner, P., … Université d'Aix-Marseille. Pôle psychologie et sciences de l'éducation. (2013). Représentations sociales, émotions et rapports intergroupes: l'approche structurale comme facteur d'enrichissements mutuels. France.

- Porter, L. W., Steers, R.M., Mowday, R.T et Boulian, P.V (1974). «Organizational Commitment, Job Satisfaction, and Turnover among Psychiatric Technicians », Journal of Applied Psycho logy , 59(5), 603-609.
- Rateau, P., Ernst-Vintila, A., & Delouvée, S. (2012). Michel-Louis Rouquette and the social thinking architecture model/Michel-Louis Rouquette et le modele de l'architecture de la pensee sociale. Psicologia e saber social, 1(1), 53–66.
- Rekassa, C. (2015). Les représentations sociales du métier chez des futurs professeurs des écoles en formation initiale: étude de cas auprès d'étudiants en 1ère et 2ème années de Master MEEF à l'Université d'Aix-Marseille (Site IUFM d'Aix-en-Provence, novembre 2011 - novembre 2012) (Thèse de doctorat). Aix-Marseille Université, France.
- Roussiau, N., & Bonardi, C. (2001). Les représentations sociales: état des lieux et perspectives (Vol. 237). Editions Mardaga.
- Sagie, (1998). Employee absenteeism, Organizational commitment, and job satisfaction: Another look. Journal of Vocational behaviour, 52: 156-171.
- Souissi, K. (2013). L'identité sociale des jeunes musulmans tunisiens et les stratégies identitaires de changement: cas d'étudiants garçons et filles, pratiquants et non pratiquants (Thèse de doctorat). Université Paul Valéry, Montpellier, France.
- Sperber, D. (2003). 4. L'étude anthropologique des représentations: problèmes et perspectives. In Les représentations sociales (Vol. 7, p. 133–148). Presses Universitaires de France.
- Stinglhamber, F., Bentein, K., Vandenberghe, C., (2004) : Congruence de valeurs et engagement envers l'organisation et le groupe de travail. Psychologie du travail et des organisations 10, pp 165–187, Available en ligne at www.sciencedirect.com.
- Tavani, J.-L. (2012). Mémoire sociale et pensée sociale: Etudes empiriques de leurs influences croisées (Thèse de doctorat). Université Paris Descartes, France.
- Tremblay M., Guay, P., Simard, G., (2000). L'engagement organisationnel et les comportements discrétionnaires : L'influence des pratiques de gestion des ressources humaines. Série scientifique,24.
- Valette, A. (2017). Le rôle des pesticides dans le choix de la conversion bio chez les agriculteurs. Etude de la dynamique de changement des représentations et des pratiques. (Thèse de doctorat). Université de Nîmes, France.

- Vallerand, R. J. (Éd.). (2006). Les fondements de la psychologie sociale. Montréal, Canada: Gaëtan Morin éditeur.
- Vallerand, R. J., & Hess, U. (Éd.). (2000). Méthodes de recherche en psychologie. Montréal, France, Canada.
- Vandenberghe C., Landry G., Panaccio A-J. (2009). L'engagement organisationnel dans Comportement organisationnel, volume 3, Théories des organisations, motivation au travail, engagement organisationnel, in Rojot J., Roussel P. et Vandenberghe C. (sous la direction de), Bruxelles, De Boeck, p. 275-306.
- Zavalloni, M. (1973). L'identité psychosociale, un concept à la recherche d'une science. Introduction à la psychologie sociale, 2, 245–263.
- Zavalloni, M. (1987). L'émergence d'une culture au féminin. Montréal: Éditions Saint-Martin.
- Zavalloni, M. (1997). Transactions perilleuses entre identité et culture: le cas Nietzsche. Papers on Social Representations, 6, 173–188.
- Zavalloni, M. (2007). Ego-écologie et identité: une approche naturaliste. Presses universitaires de France.
- Zavalloni, M., & Louis-Guérin, C. (1984). Identité sociale et conscience: introduction à l'égo-écologie. Gaetan Morin Editeur Ltee.
- Zavalloni, M., & Louis-Guérin, C. (1988). La transdimensionnalité des mots identitaires: explorations ego-écologiques. Revue internationale de psychologie sociale, 1(2), 173–187.
- Zouhri, B., Rateau, P., Muller, D., Rateau, P., Lorenzi-Cioldi, F., Moliner, P., … Laboratoire de Psychologie Sociale. (2013). Représentation et identité sociale: Études empiriques du rôle du noyau central dans la construction et la protection de l'identité sociale. France.

قائمة الجداول

جدول 1: مواصفات النظام المركزي والنظام المحيطي للتمثلات..... 61

جدول 2: أهم مواضيع الأبحاث وأبرز الباحثين في حقل التمثلات 65

جدول 3: تلخيص المقاربات الكبرى لمفهوم التمثلات الاجتماعية. 89

جدول 4:عناصر ومقاربات التصور النظري لهوية الفاعل التربوي. 167

جدول 5: مستويات ومجال دراسات مفهوم الالتزام. 180

جدول 6: تعريفات مكونات الالتزام المهني التنظيمي 189

جدول 7: توزيع هيئة التدريس حسب الأسلاك. 212

جدول 8: توزيع هيئة التدريس حسب النوع وطبيعة التوظيف. 213

جدول 9: دليل المقابلة الخاص بالمرحلة الثالثة من مراحلIMIS..... 217

جدول 10: طبيعة المتغيرات وإجراءاتها الإحصائية. 228

جدول 11: تلخيص لروائز البحث وأبعاها المستهدفة بالقياس. 230

جدول 12: توصيف عينة البحث التجريبية..... 233

جدول 13: توصيف عينة "التجريبية" حسب طبيعة التكوين والتوظيف..... 234

جدول 14: توصيف عينة البحث" التجريبية" من حيث طبيعة الوضعية الادارية. 236

جدول 15: توصيف عينة البحث "التجريبية" من حيث نوعية الإطار..... 236

جدول 16: توصيف عينة البحث التجريبية حسب الأقدمية في العمل. 237

جدول17 : توصيف عينة البحث حسب مستوى الدخل. 237

جدول 18: التناسق الداخلي لمقاييس البحث في المرحلة الاستطلاعية. 238

جدول 19: قيمة الفاكرونباخ لمفردات مقياس التطور المهني للمدرسين. 239

جدول 20: حجم ومعدل مشاركة الفئة المستهدفة من عينة البحث. 245

جدول21 : توصيف عينة البحث حسب النوع. 245

جدول22 : توزيع عينة البحث حسب الفئات العمرية. 246

جدول 23: توصيف عينة البحث حسب متوسط العمر. 247

جدول24 : توصيف عينة البحث حسب الوضعيات العائلية والفئات العمرية. 247

جدول25 : توصيف عينة البحث حسب المستوى الدراسي. 248

جدول26: تقسيم عينة البحث حسب نوعية الإطار. 249

جدول27: توصيف عينة البحث حسب نوعية الإطار والوضعية الإدارية. 249

جدول28: توصيف عينة البحث حسب الإطار و الأقدمية في العمل. 250

جدول29: توزيع عينة البحث حسب مستوى الدخل. 251

جدول 30:توصيف عينة البحث حسب نوعية الإطار ومجال العمل. 252

جدول 31: المقاييس المستعملة في البحث وقيمة ألفا الخاصة. 253

جدول 32: التحليل الإحصائي لدقة تطبيق مقياس الالتزام التنظيمي. 254

جدول 33:اتساق مقاييس البحث. 255

جدول 34: توصيف احصائي لبنود مقياس الكفاءة الذاتية. 257

جدول35 : تكرارات مؤشرات الكفاءة الذاتية..... 260

جدول 36: المتوسط الحسابي والتباين لمفردات مقياس التطور المهني..... 262

جدول37 : تكرارات مؤشرات التطور المهني. 264

جدول 38:المتوسط الحسابي والتباين لمفردات مقياس تقدير الذات..... 266

جدول39 :تكرارات مؤشرات تقدير الذات حسب درجات رفض أو موافقة المبحوثين. . 267

جدول 40:المتوسط الحسابي والتباين لمفردات مقياس الالتزام التنظيمي..... 269

جدول41 : تكرارات مؤشرات الالتزام العاطفي. 270

جدول42 : تكرارات مؤشرات الالتزام المحسوب. 273

جدول43 :تكرارات مؤشرات الالتزام الأخلاقي. 275

جدول 44: العلاقة بين مكونات الالتزام الثلاث. 278

جدول 45: العلاقة بين الالتزام التنظيمي والكفاء وتقدير الذات والنمو المهني. 278

جدول 46: درجات التزام عينة البحث حسب متغير النوع (ذكر- أنثى)..... 280

جدول 47:درجات الالتزام التنظيمي حسب متغير مجال العمل (قروي-حضري)..... 281

جدول 48: درجات الالتزام التنظيمي حسب متغير الوضعية الادارية. 281

جدول 49: جدول تحليل التباين الأحادي. 282

جدول 50:تحليل التباين الاحادي بين مكونات الالتزام التنظيمي والسن. 284

جدول51 :نتائج اختبار المقارنات البعدية LSD..... 284

جدول52 : نتائج اختبار المقارنات البعدية LSD..... 286

جدول 53:تحليل التباين الأحادي بين مكونات الالتزام التنظيمي ومتغير الحالة العائلية. 287

جدول 54:تحليل التباين الأحادي بين مكونات الالتزام التنظيمي..... 288

جدول55 : نتائج اختبار المقارنات البعدية LSD..... 288

جدول 56:تحليل التباين الأحادي بين مكونات الالتزام التنظيمي ومتغير الإطار..... 287

جدول 57:تحليل التباين الاحادي بين مكونات الالتزام التنظيمي والاقدمية في العمل. ... 290

جدول58 : نتائج الاختبارات البعدية LSD..... 288

جدول 59:تحليل التباين الاحادي بين مكونات الالتزام التنظيمي ومستوى الدخل..... 292

جدول60 : نتائج الاختبارات البعدية LSD..... 293

جدول61 : تكرارات الوحدات التمثلية URS. 295

جدول62 : تكرارات الوحدات التمثلية حول "مهنة التدريس"..... 296

جدول63 : توزيع الوحدات التمثلية URS إلى أقسام تصنيفية. 300

قائمة الملاحق

ملحق 1: مصفوفة العلاقات الإحصائية بين متغيرات البحث. 345

ملحق2: تكرارات اجابات عينة البحث فيما يخص تمثل الكفاءة الذاتية. 346

ملحق3 : تكرارات اجابات عينة البحث فيما يخص درجات الالتزام حسب المتغيرات. . 352

ملحق4 : تكرارات اجابات عينة البحث فيما يخص تمثل تقدير الذات حسب المتغيرات. 356

ملحق5 : تكرارات اجابات عينة البحث فيما يخص تقييم التطور المهني. 358

ملحق6 : صورة لبرنامج تحليل المعطيات والبيانات الكمية SPSS..... 362

ملحق7 : صورة لبرنامج تحليل الوحدات التمثلية IRAMUTEQ..... 363

ملحق8 : صورة لبرنامج تنسيق البحث الويب-بيبلوغرافي. 364

ملحق 9: العلاقة بين مكونات الالتزام التنظيمي ومتغير السن. 365

ملحق 10: العلاقة بين مكونات الالتزام التنظيمي ومتغير المستوى الدراسي. 365

ملحق 11:العلاقة بين مكونات الالتزام التنظيمي ومتغير النوع. 366

ملحق 12:العلاقة بين مكونات الالتزام التنظيمي ومتغير الحالة العائلية 366

ملحق 13:العلاقة بين مكونات الالتزام التنظيمي ومتغير الاقدمية في مؤسسة العمل..... 367

ملحق 14:العلاقة بين مكونات الالتزام التنظيمي ومتغير الوضعية الادارية. 367

ملحق 15:العلاقة بين مكونات الالتزام التنظيمي ومتغير مجال العمل. 368

ملحق 16: العلاقة بين مكونات الالتزام التنظيمي ومتغير مستوى الدخل..... 368

ملحق17 : دراسة موسكوفيسي المؤسسة للبحث في مجال التمثلات الاجتماعية 365

ملحق18 : دراسة المصطفى حدية حول التنشئة والهوية 367

ملحق19: دراسة ميدانية حول تمثلات مهنة التدريس. 374

ملحق 20: أهم الباحثين المهتمين بالبحث حول الهُوية والتمثلات. 375

ملحق 21: وحدات تمثلية مرتبطة بمهنة التدريس تكررت لمرة واحدة. 376

ملحق 22:أمثلة من التمثلات الذاتية للمدرسين حول نظرة المجتمع لمهنة التدريس. 377

ملحق 23:أمثلة لبعض تمثلات المدرسين 379

ملحق 24:شجرة المتشابهات لتمثلات "مهنة التدريس"..... 376

ملحق 25: استمارة البحث..... 381

ملحق 26: الجودة السيكومترية لمقياس الكفاءة الذاتية. 391

ملحق 27: الجودة السيكومترية لمقياس تقدير الذات..... . 392

ملحق 28:الجودة السيكومترية لمقياس الالتزام المهني بمكوناته الثلاث. 393

ملحق 29: اختبار التوزيع الطبيعي للالتزام العاطفي تبعا لمتغير النوع. 394

ملحق 29-1: اختبار التوزيع الطبيعي للالتزام المحسوب تبعا لمتغير النوع..... 395

ملحق 29-2: اختبار التوزيع الطبيعي للالتزام الأخلاقي تبعا لمتغير النوع..... 396

ملحق 30: اختبار التوزيع الطبيعي للالتزام العاطفي تبعا لمتغير نوع الإطار..... 397

ملحق 31: مثال لاختبار المقارنات البعدية LSD..... 398

ملحق 32: جدول تقدير حجم العينة الممثلة لمجتمع البحث..... 402

ملحق 2: مصفوفة العلاقات الإحصائية بين متغيرات البحث.

		الجنس	السن	الحالة العائلية	المستوى الدراسي	الوضعية الادارية	الإطار	الأقدمية	مجال العمل	مستوى الدخل	التزام عاطفي	التزام محسوب	التزام أخلاقي
السن	Pearson Correlation	-,169**											
	Sig. (2-tailed)	,001											
الحالة العائلية	Pearson Correlation	,190**	-,445**										
	Sig. (2-tailed)	,000	,000										
المستوى الدراسي	Pearson Correlation	-,032	-,079	,126*									
	Sig. (2-tailed)	,526	,115	,012									
الوضعية الادارية	Pearson Correlation	,049	-,248**	,273**	,016								
	Sig. (2-tailed)	,325	,000	,000	,742								
الإطار	Pearson Correlation	-,123*	-,055	,159**	,375**	-,035							
	Sig. (2-tailed)	,014	,274	,001	,000	,489							
الأقدمية	Pearson Correlation	-,096	,571**	-,399**	-,221**	-,247**	-,247**						
	Sig. (2-tailed)	,053	,000	,000	,000	,000	,000						
مجال العمل	Pearson Correlation	,163**	-,189**	,016	-,126*	,163**	-,452**	-,174**					
	Sig. (2-tailed)	,001	,000	,752	,011	,001	,000	,000					
مستوى الدخل	Pearson Correlation	-,122*	,576**	-,303**	,094	-,222**	,131**	,549**	-,183**				
	Sig. (2-tailed)	,014	,000	,000	,061	,000	,009	,000	,000				
التزام عاطفي	Pearson Correlation	,056	,179**	-,116*	-,104*	,019	,064	,081	,009	,152**			
	Sig. (2-tailed)	,263	,000	,020	,038	,706	,197	,103	,858	,002			
التزام محسوب	Pearson Correlation	,059	-,055	,038	-,076	,041	-,083	-,002	,036	-,001	,202**		
	Sig. (2-tailed)	,239	,269	,450	,127	,413	,095	,963	,471	,980	,000		
التزام اخلاقي	Pearson Correlation	,057	,091	,027	-,007	,116*	,081	,031	,025	,101*	,521**	,300**	
	Sig. (2-tailed)	,250	,068	,586	,884	,021	,103	,535	,616	,042	,000	,000	
	N	402	402	402	402	402	402	402	402	402	402	402	402

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

ملحق3: تكرارات اجابات عينة البحث فيما يخص تمثل الكفاءة الذاتية حسب متغير الجنس ونوع الإطار والوضعية الادارية ومجال العمل.

مفردات مقياس الكفاءة الذاتية	المتغيرات / سلم الإجابات	الجنس				الإطار						الوضعية الادارية				مجال العمل			
		ذكر		أنثى		أ.ت. الابتدائي		أ.ت. الاعدادي		أ.ت. الثانوي		مرسم		متعاقد		حضري		قروي	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
1. عندما يكون المتعلم(ة) أفضل من المعتاد، فإن ذلك غالبا ما يرجع إلى الجهد الاضافي الذي أبذله.	لا أوافق تاما	15	4,6	4	5,1	4	21,1	8	42,1	7	36,8	15	78,9	4	21,1	12	4,5	7	5,3
	لا أوافق إلى حد ما	20	6,2	10	12,8	15	50,0	4	13,3	11	36,7	27	90,0	3	10,0	18	6,7	12	9,0
	لا أوافق قليلا	23	7,1	5	6,4	10	35,7	5	17,9	13	46,4	26	92,9	2	7,1	23	8,6	5	3,8
	أوافق قليلا	69	21,3	14	17,9	42	50,6	23	27,7	18	21,7	73	88,0	10	12,0	45	16,7	38	28,6
	أوافق إلى حد ما	138	42,6	32	41,0	69	40,6	38	22,4	63	37,1	146	85,9	24	14,1	120	44,6	50	37,6
	أوافق بشكل تام	59	18,2	13	16,7	26	36,1	18	25,0	28	38,9	57	79,2	15	20,8	51	19,0	21	15,8
	المجموع	**324**	**80,6**	**78**	**19,4**	**166**	**41,3**	**96**	**23,9**	**140**	**34,8**	**344**	**85,6**	**58**	**14,4**	**269**	**66,9**	**133**	**33,1**
2. الساعات التي يقضيها المتعلم(ة) في الصف (القسم) يكون لها تأثير ضئيل على المتعلمين مقارنة مع تأثير بيئتهم العائلية.	لا أوافق تاما	35	10,8	8	10,3	24	55,8	8	18,6	11	25,6	39	90,7	4	9,3	30	11,2	13	9,8
	لا أوافق إلى حد ما	33	10,2	12	15,4	22	48,9	11	24,4	12	26,7	35	77,8	10	22,2	24	8,9	21	15,8
	لا أوافق قليلا	34	10,5	3	3,8	14	37,8	7	18,9	16	43,2	35	94,6	2	5,4	28	10,4	9	6,8
	أوافق قليلا	60	18,5	13	16,7	30	41,1	17	23,3	26	35,6	60	82,2	13	17,8	45	16,7	28	21,1
	أوافق إلى حد ما	93	28,7	19	24,4	42	37,5	20	17,9	50	44,6	96	85,7	16	14,3	81	30,1	31	23,3
	أوافق بشكل تام	69	21,3	23	29,5	34	37,0	33	35,9	25	27,2	79	85,9	13	14,1	61	22,7	31	23,3
	المجموع	**324**	**80,6**	**78**	**19,4**	**166**	**41,3**	**96**	**23,9**	**140**	**34,8**	**344**	**85,6**	**58**	**14,4**	**269**	**66,9**	**133**	**33,1**
3. ترتبط قدرة التلميذ(ة) على التعلم في المقام الأول بالخلفية المعرفية للعائلة.	لا أوافق تاما	57	17,6	19	24,4	32	42,1	25	32,9	19	25,0	65	85,5	11	14,5	44	16,4	32	24,1
	لا أوافق إلى حد ما	45	13,9	10	12,8	21	38,2	9	16,4	25	45,5	49	89,1	6	10,9	34	12,6	21	15,8
	لا أوافق قليلا	31	9,6	7	9,0	15	39,5	8	21,1	15	39,5	31	81,6	7	18,4	29	10,8	9	6,8

	أوافق قليلا	69	21,3	15	19,2	33	39,3	18	21,4	33	39,3	70	83,3	14	16,7	57	21,2	27	20,3
	أوافق إلى حد ما	67	20,7	19	24,4	36	41,9	19	22,1	31	36,0	75	87,2	11	12,8	65	24,2	21	15,8
	أوافق بشكل تام	55	17	8	10,3	29	46,0	17	27,0	17	27,0	54	85,7	9	14,3	40	14,9	23	17,3
	المجموع	**324**	**80,6**	**78**	**19,4**	**166**	**41,3**	**96**	**23,9**	**140**	**34,8**	**344**	**85,6**	**58**	**14,4**	**269**	**66,9**	**133**	**33,1**
4. إذا كان المتعلمون يعوزهم الانضباط في المنزل، فإنه من المحتمل ان لا يقبلوا أي انضباط خارجه.	لا أوافق تاما	53	16,4	11	14,1	33	51,6	16	25,0	15	23,4	53	82,8	11	17,2	31	11,5	33	24,8
	لا أوافق إلى حد ما	32	9,9	16	20,5	28	58,3	9	18,8	11	22,9	40	83,3	8	16,7	30	11,2	18	13,5
	لا أوافق قليلا	27	8,3	7	9,0	13	38,2	7	20,6	14	41,2	26	76,5	8	23,5	21	7,8	13	9,8
	أوافق قليلا	51	15,7	8	10,3	26	44,1	11	18,6	22	37,3	52	88,1	7	11,9	39	14,5	20	15,0
	أوافق إلى حد ما	71	21,9	17	21,8	32	36,4	18	20,5	38	43,2	79	89,8	9	10,2	68	25,3	20	15,0
	أوافق بشكل تام	90	27,8	19	24,4	34	31,2	35	23,1	40	36,7	94	27,3	15	25,9	80	29,7	29	21,8
	المجموع	**324**	**80,6**	**78**	**19,4**	**166**	**41,3**	**96**	**23,9**	**140**	**34,8**	**344**	**85,6**	**58**	**14,4**	**269**	**66,9**	**133**	**33,1**
5. عندما تعوز التلميذ القدرة على التعامل مع واجب(فرض كتابي أو شفوي) فإنني عادة أعمل على التكيف مع مستواه.	لا أوافق تاما	12	3,7	2	2,6	2	14,3	3	21,4	9	64,3	14	4,1	0	0	11	4,1	3	2,3
	لا أوافق إلى حد ما	21	6,5	4	5,1	9	36,0	5	20,0	11	44,0	23	6,7	2	3,4	18	6,7	7	5,3
	لا أوافق قليلا	30	9,3	8	10,3	12	31,6	6	15,8	20	25,6	34	9,9	4	6,9	31	11,5	7	5,3
	أوافق قليلا	80	24,7	12	15,4	33	35,9	25	27,2	34	37,0	74	21,5	18	31,0	64	23,8	28	21,1
	أوافق إلى حد ما	87	26,9	24	30,8	49	44,1	25	22,5	37	33,3	96	27,9	15	25,9	70	26,0	41	30,
	أوافق بشكل تام	94	29	28	35,9	61	50,0	32	26,2	29	23,8	103	29,9	19	32,8	75	27,9	47	35,3
	المجموع	**324**	**80,6**	**78**	**19,4**	**166**	**41,3**	**96**	**23,9**	**140**	**34,8**	**344**	**85,6**	**58**	**14,4**	**269**	**66,9**	**133**	**33,1**
6. عندما يحصل المتعلم(ة) على درجة أفضل من المعتاد فإن ذلك عادة يرجع	لا أوافق تاما	4	1,2	1	1,3	2	40,0	1	20,0	2	40,0	5	1,5	0	0,0	2	0,7	3	2,3
	لا أوافق إلى حد ما	4	1,2	3	3,8	3	42,9	0	0,0	4	57,1	7	2,0	0	0,0	4	1,5	3	2,3
	لا أوافق قليلا	24	7,4	3	3,8	11	40,7	7	25,9	9	33,3	24	7,0	3	5,2	19	7,1	8	6,0

إلى الطرق الفعالة التي أنقل بها المعارف إلى المتعلمين.	أوافق قليلا	76	23,5	13	16,7	35	39,3	23	25,8	31	34,8	81	23,5	8	13,8	68	25,3	21	15,8
	أوافق إلى حد ما	129	39,8	38	48,7	69	41,3	35	21,0	63	37,7	143	41,6	24	41,4	115	42,8	52	39,1
	أوافق بشكل تام	87	26,9	20	25,6	46	43,0	30	28,0	31	39,0	84	24,4	23	39,7	61	22,7	46	34,6
	المجموع	**324**	**80,6**	**78**	**19,4**	**166**	**41,3**	**96**	**23,9**	**140**	**34,8**	**344**	**85,6**	**58**	**14,4**	**269**	**66,9**	**133**	**33,1**
7. عندما أفعل ذلك حقا، أستطيع التعامل مع حالات جد صعبة من المتعلمين.	لا أوافق تاما	8	2,5	4	5,1	6	50,6	3	25,0	3	25,0	11	3,2	1	1,7	11	4,1	1	0,8
	لا أوافق إلى حد ما	11	3,4	1	1,3	6	50,0	1	8,3	5	41,7	12	3,5	0	0,0	8	3,0	4	3,0
	لا أوافق قليلا	43	13,3	6	7,7	14	28,6	15	30,6	20	40,8	40	11,6	9	15,5	3	14,1	11	8,3
	أوافق قليلا	80	24,7	11	14,1	42	46,2	20	22,0	29	31,9	80	23,3	11	19,0	62	23,0	19	21,8
	أوافق إلى حد ما	105	32,4	37	47,4	60	42,3	28	19,7	54	38,0	121	35,2	21	36,2	93	34,6	29	36,8
	أوافق بشكل تام	77	23,8	19	24,4	38	38,9	29	30,2	29	30,2	80	23,3	16	27,6	57	21,2	39	29,3
	المجموع	**324**	**80,6**	**78**	**19,4**	**166**	**41,3**	**96**	**23,9**	**140**	**34,8**	**344**	**85,6**	**58**	**14,4**	**269**	**66,9**	**133**	**33,1**
8. ما يستطيع المدرس(ة) فعله جد محدود، لأن البيئة العائلية للمتعلم(ة) لها تأثير كبير على مردوديته المعرفية.	لا أوافق تاما	28	8,6	11	14,1	16	41,0	12	30,8	11	28,2	32	9,3	7	12,1	19	7,1	20	15,0
	لا أوافق إلى حد ما	42	13	6	7,7	21	43,8	4	8,3	23	47,9	46	13,4	2	3,4	34	12,6	14	10,5
	لا أوافق قليلا	33	10,2	8	10,3	20	48,8	10	24,4	11	26,8	31	9,0	10	17,2	23	8,6	18	13,5
	أوافق قليلا	60	18,5	14	17,9	37	50,0	10	13,5	27	36,5	64	18,6	10	17,2	55	20,4	19	14,3
	أوافق إلى حد ما	84	26,9	20	25,6	42	40,4	27	26,0	35	33,7	90	26,2	14	24,1	68	25,3	36	27,1
	أوافق بشكل تام	77	23,8	19	24,4	30	31,2	33	34,4	33	34,4	81	23,5	15	25,9	70	26,0	26	19,5
	المجموع	**324**	**80,6**	**78**	**19,4**	**166**	**41,3**	**96**	**23,9**	**140**	**34,8**	**344**	**85,6**	**58**	**14,4**	**269**	**66,9**	**133**	**33,1**
9. عندما تتحسن درجات (النقط) التي يحصل عليها المتعلمين، فذلك يرجع إلى	لا أوافق تاما	5	1,5	1	1,3	2	33,3	3	50,0	1	16,7	5	1,5	1	1,7	3	1,1	3	2,3
	لا أوافق إلى حد ما	8	2,5	1	1,3	6	66,7	1	11,1	2	22,2	9	2,6	0	0,0	5	1,9	4	3,0
	لا أوافق قليلا	22	6,8	4	5,1	7	26,9	9	34,6	10	38,5	25	7,3	1	1,7	18	6,7	8	6,0

كوني وجدت أساليب للتدريس أكثر فاعلية ونجاعة.	أوافق قليلا	72	22,2	10	12,8	27	32,9	25	30,5	30	36,6	66	19,2	16	27,6	66	24,5	16	12,0
	أوافق إلى حد ما	144	44,4	36	46,2	82	45,6	32	17,8	66	36,7	154	44,8	26	44,8	118	43,9	62	46,6
	أوافق بشكل تام	73	22,5	26	33,3	42	42,4	26	26,3	31	31,3	85	24,7	14	24,1	59	21,9	40	30,1
	المجموع	**324**	**80,6**	**78**	**19,4**	**166**	**41,3**	**96**	**23,9**	**140**	**34,8**	**344**	**85,6**	**58**	**14,4**	**269**	**66,9**	**133**	**33,1**
10. إذ ا كان المتعلم(ة) يتقن بسرعة مفهوما جديدا في "مادة معرفية"، قد يكون ذلك راجع لكوني أعرف الخطوات التي ينطوي عليها تدريس هذا المفهوم.	لا أوافق تاما	8	2,5	3	2,5	7	63,6	3	27,3	1	9,1	11	3,2	0	0,0	7	2,6	4	3,0
	لا أوافق إلى حد ما	15	4,6	3	4,6	8	44,4	3	16,7	7	38,9	17	4,9	1	1,7	11	4,1	7	5,3
	لا أوافق قليلا	28	8,6	7	8,6	13	37,1	12	34,3	10	28,6	29	8,4	6	10,3	20	7,4	15	11,3
	أوافق قليلا	61	18,8	19	18,8	36	45,0	21	26,2	23	28,8	67	19,5	13	22,4	57	21,2	23	17,3
	أوافق إلى حد ما	134	41,4	28	41,4	70	43,2	30	18,5	62	38,3	145	42,2	17	29,3	11	41,3	51	38,3
	أوافق بشكل تام	78	24,1	18	24,14	32	33,3	27	28,1	37	38,5	75	21,8	21	36,2	63	23,4	33	24,8
	المجموع	**324**	**80,6**	**78**	**19,4**	**166**	**41,3**	**96**	**23,9**	**140**	**34,8**	**344**	**85,6**	**58**	**14,4**	**269**	**66,9**	**133**	**33,1**
11. إذا كان أباء المتعلمين يشتغلون أكثر مع أطفالهم، أستطيع أنا أيضا أن أفعل المزيد من تلقاء نفسي.	لا أوافق تاما	16	4,9	4	5,1	6	30,0	8	40,0	6	30,0	18	5,2	2	3,4	14	5,2	6	4,5
	لا أوافق إلى حد ما	12	3,7	3	3,8	4	26,7	3	20,0	8	53,3	15	4,4	0	0,0	10	3,7	5	3,8
	لا أوافق قليلا	14	4,3	3	3,8	5	29,4	4	23,5	8	47,1	17	4,9	0	0,0	11	4,1	6	4,5
	أوافق قليلا	36	11,1	5	6,4	14	34,1	13	31,7	14	34,1	34	9,9	7	12,1	26	9,7	15	11,3
	أوافق إلى حد ما	94	29	12	15,4	48	45,3	18	17,0	40	37,7	92	26,7	14	24,1	72	26,8	34	25,6
	أوافق بشكل تام	152	46,9	51	65,4	89	43,8	50	24,6	64	31,5	168	48,8	35	60,3	136	50,6	67	50,4
	المجموع	**324**	**80,6**	**78**	**19,4**	**166**	**41,3**	**96**	**23,9**	**140**	**34,8**	**344**	**85,6**	**58**	**14,4**	**269**	**66,9**	**133**	**33,1**
12. إذا كان المتعلم(ة) لا يتذكر المعلومات التي قدمتها في الحصة السابقة،	لا أوافق تاما	12	3,7	2	2,6	4	28,6	5	35,7	5	35,7	10	2,9	4	6,9	11	4,1	3	2,3
	لا أوافق إلى حد ما	18	5,6	3	3,8	10	47,6	5	23,8	6	28,6	19	5,5	2	3,4	18	6,7	3	2,3
	لا أوافق قليلا	21	6,5	6	7,7	11	40,7	9	33,3	7	5,0	22	6,4	5	8,6	20	7,4	7	5,3

فإنني أعرف ما يجب القيام به في الحصة المولية ليقوم بتذكر المعلومات.	أوافق قليلا	56	17,3	78	19,4	166	41,3	96	23,9	140	34,8	344	85,6	58	14,4	269	66,9	133	33,1
	أوافق إلى حد ما	108	33,3	22	28,2	57	43,8	27	20,8	46	35,4	110	32,0	20	34,5	85	31,6	45	33,8
	أوافق بشكل تام	109	33,6	35	44,9	62	43,1	32	33,3	50	35,7	125	36,3	19	32,8	92	34,2	52	39,1
	المجموع	**324**	**80,6**	**78**	**19,4**	**166**	**41,3**	**96**	**23,9**	**140**	**34,8**	**344**	**85,6**	**58**	**14,4**	**269**	**66,9**	**133**	**33,1**
13. إذا كان المتعلم(ة) في الصف الدراسي مزعج و وغير منضبط، فإنني اعرف عددا من التقنيات لإرجاعه إلى رشده.	لا أوافق تاما	4	1,2	2	2,6	3	50,0	1	16,7	2	33,3	3	0,9	3	5,2	4	1,5	2	1,5
	لا أوافق إلى حد ما	11	3,4	6	7,7	8	47,1	3	17,6	6	35,3	14	4,1	3	5,2	10	3,7	7	5,3
	لا أوافق قليلا	20	6,2	4	5,1	12	50,0	6	25,0	6	25,0	17	4,9	7	12,1	18	6,7	6	4,5
	أوافق قليلا	54	16,7	15	19,2	29	42,0	16	23,2	24	34,8	58	16,9	11	19,0	47	17,5	22	16,5
	أوافق إلى حد ما	112	34,6	16	20,5	55	43,0	32	25,0	41	32,0	111	32,3	17	29,3	90	33,5	38	28,6
	أوافق بشكل تام	113	38,0	35	44,9	59	37,3	38	24,1	61	38,6	141	41,0	17	29,3	100	37,2	58	43,6
	المجموع	**324**	**80,6**	**78**	**19,4**	**166**	**41,3**	**96**	**23,9**	**140**	**34,8**	**344**	**85,6**	**58**	**14,4**	**269**	**66,9**	**133**	**33,1**
14. و إذا لم يتمكن أحد من المتعلمين من القيام بواجباته المنزلية، فسأكون قادرا على إجراء تقييم دقيق أن ما طلب منه لإنجازه يصعب عليه.	لا أوافق تاما	29	9,0	23	29,5	24	46,2	13	25,0	15	28,8	39	11,3	13	22,4	31	11,5	21	15,8
	لا أوافق إلى حد ما	37	11,4	6	7,7	10	23,3	16	37,2	17	39,5	3	11,0	5	8,6	36	13,4	7	5,3
	لا أوافق قليلا	44	13,6	8	10,3	23	44,2	12	23,1	17	32,7	45	13,1	7	12,1	37	13,8	15	11,3
	أوافق قليلا	66	20,4	14	17,9	27	33,8	19	23,8	34	42,5	68	19,8	12	20,7	59	21,9	21	15,8
	أوافق إلى حد ما	98	30,2	15	19,2	53	46,8	21	18,6	39	34,5	102	29,7	11	19,0	74	27,5	39	29,3
	أوافق بشكل تام	50	15,4	12	15,4	29	46,8	15	24,2	18	29,0	52	15,1	10	17,2	32	11,9	30	22,6
	المجموع	**324**	**80,6**	**78**	**19,4**	**166**	**41,3**	**96**	**23,9**	**140**	**34,8**	**344**	**85,6**	**58**	**14,4**	**269**	**66,9**	**133**	**33,1**
15. حتى المدرس الذي لديه مهارات التدريس لا يمكن أن يكون له تأثير	لا أوافق تاما	40	12,3	7	9,0	18	38,3	14	29,8	15	31,9	42	12,2	5	8,6	31	11,5	16	12,0
	لا أوافق إلى حد ما	28	8,6	7	9,0	15	42,9	8	22,9	12	34,3	33	9,6	2	3,4	26	9,7	9	6,8
	لا أوافق قليلا	23	7,1	11	14,1	10	29,4	9	26,5	15	44,1	26	7,6	8	13,8	20	7,4	14	10,5

على العديد من المتعلمين.	أوافق قليلا	52	16,0	8	10,3	29	48,3	9	15,0	22	36,7	51	14,8	9	15,5	44	16,4	16	12,0
	أوافق إلى حد ما	85	26,2	19	24,4	48	46,2	18	17,3	38	27,1	94	27,3	10	17,2	68	25,3	36	27,1
	أوافق بشكل تام	96	29,6	26	33,3	46	37,7	38	31,1	38	31,1	98	28,5	24	41,4	80	29,7	42	31,6
	المجموع	**324**	**80,6**	**78**	**19,4**	**166**	**41,3**	**96**	**23,9**	**140**	**34,8**	**344**	**85,6**	**58**	**14,4**	**269**	**66,9**	**133**	**33,1**

ملحق4 : تكرارات اجابات عينة البحث فيما يخص درجات الالتزام حسب متغير الجنس ونوع الإطار والوضعية الادارية ومجال العمل.

مفردات مقياس الالتزام التنظيمي	المتغيرات / سلم الإجابات	الجنس				الإطار						الوضعية الادارية				مجال العمل			
		ذكر		أنثى		أ.ت. الابتدائي		أ.ت. الاعدادي		أ.ت. الثانوي		مرسم		متعاقد		حضري		قروي	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
1. إنني جد سعيد، بقضاء بقية مساري المهني بهذه المؤسسة.	غير موافق تماما	94	29,0	26	33,3	60	36,1	26	27,1	34	24,3	108	31,4	12	20,7	74	27,5	46	34,6
	غير موافق إلى حد ما	51	15,7	9	11,5	29	17,5	15	15,6	16	11,4	45	13,1	15	25,9	37	13,8	23	17,3
	محايد	58	17,9	11	14,1	25	15,1	17	17,7	27	19,3	61	17,7	8	13,8	52	19,3	17	12,8
	موافق إلى حد ما	72	22,2	13	16,7	33	19,9	13	15,3	39	27,9	73	21,2	12	20,7	60	22,3	25	18,8
	موافق تماما	49	51,1	19	24,4	19	11,4	25	36,8	24	17,1	57	16,6	11	19,0	46	17,1	22	16,5
	المجموع	**324**	**80,6**	**78**	**19,4**	**166**	**41,3**	**96**	**23,9**	**140**	**34,8**	**344**	**85,6**	**58**	**14,4**	**269**	**66,9**	**133**	**33,1**
2. أحس أن مشاكل مؤسستي هي نفسها مشاكلي الخاصة.	غير موافق تماما	103	31,8	21	26,9	45	27,1	34	27,4	45	32,1	113	32,8	11	19,0	86	32,0	38	28,6
	غير موافق إلى حد ما	58	17,9	6	7,7	36	21,7	13	13,5	15	10,7	56	16,3	8	13,8	37	13,8	27	20,3
	محايد	56	17,3	16	20,5	27	16,3	19	19,8	26	18,6	60	17,4	12	20,7	50	18,6	22	16,5
	موافق إلى حد ما	67	20,7	20	25,6	36	21,7	14	14,6	37	26,4	71	20,6	16	27,6	58	21,6	29	21,8
	موافق تماما	40	12,3	15	19,2	22	13,3	16	16,7	17	12,1	44	12,8	11	19,0	38	14,1	17	12,8
	المجموع	**324**	**80,6**	**78**	**19,4**	**166**	**41,3**	**96**	**23,9**	**140**	**34,8**	**344**	**85,6**	**58**	**14,4**	**269**	**66,9**	**133**	**33,1**
3. أحس أنني عضوا كامل العضوية بهذه المؤسسة.	غير موافق تماما	21	6,5	6	7,7	7	4,2	9	9,4	11	7,9	22	6,4	5	8,6	22	8,2	5	3,8
	غير موافق إلى حد ما	13	4,0	5	6,4	6	3,6	5	5,2	7	5,0	17	4,9	1	1,7	14	5,2	4	3,0
	محايد	45	13,9	13	16,7	24	14,5	17	17,7	17	12,1	47	13,7	11	19,0	37	13,8	21	15,8
	موافق إلى حد ما	86	26,5	15	19,2	51	30,7	17	17,7	33	23,6	83	24,1	18	31,0	71	26,4	30	22,6

	موافق تماما	159	49,1	39	50,0	78	47,0	48	50,0	72	51,4	175	50,9	23	39,7	125	46,5	73	54,9
	المجموع	**324**	**80,6**	**78**	**19,4**	**166**	**41,3**	**96**	**23,9**	**140**	**34,8**	**344**	**85,6**	**58**	**14,4**	**269**	**66,9**	**133**	**33,1**
4. هذه المؤسسة لها أهمية كبيرة بالنسبة لي.	غير موافق تماما	27	8,3	5	6,4	14	8,4	8	8,3	10	7,1	26	7,6	6	10,3	21	7,8	11	8,3
	غير موافق إلى حد ما	19	5,9	4	5,1	11	6,6	6	6,2	6	4,3	19	5,5	4	6,9	16	5,9	7	5,3
	محايد	61	18,8	14	17,9	27	16,3	21	21,9	27	19,3	61	17,7	14	24,1	52	19,3	23	17,3
	موافق إلى حد ما	84	25,9	16	20,5	50	30,1	15	15,6	35	25,0	87	25,3	13	22,4	70	26,0	30	22,6
	موافق تماما	133	41,0	39	50,0	64	38,6	46	47,9	62	44,3	151	43,9	21	36,2	110	40,9	62	46,6
	المجموع	**324**	**80,6**	**78**	**19,4**	**166**	**41,3**	**96**	**23,9**	**140**	**34,8**	**344**	**85,6**	**58**	**14,4**	**269**	**66,9**	**133**	**33,1**
5. سيكون من الصعب علي أن أغادر مؤسستي، حتى لو كنت أريد ذلك.	غير موافق تماما	114	35,2	18	23,1	54	32,5	32	33,3	46	32,9	120	34,9	12	20,7	88	32,7	44	33,1
	غير موافق إلى حد ما	43	13,3	5	6,4	20	12,0	10	10,4	18	12,9	42	12,2	6	10,3	29	10,8	19	14,3
	محايد	61	18,8	16	20,5	35	21,1	15	15,6	27	19,3	64	16,6	13	22,4	58	21,6	19	14,3
	موافق إلى حد ما	54	16,7	6	20,5	32	19,3	14	14,6	24	17,1	54	15,7	16	27,6	44	16,4	26	19,5
	موافق تماما	52	16,0	23	29,5	25	15,1	25	26,0	25	17,9	64	18,6	11	19,0	50	18,6	25	18,8
	المجموع	**324**	**80,6**	**78**	**19,4**	**166**	**41,3**	**96**	**23,9**	**140**	**34,8**	**344**	**85,6**	**58**	**14,4**	**269**	**66,9**	**133**	**33,1**
6. الكثير من الأشياء ستتغير في حياتي بمغادرة مؤسستي.	غير موافق تماما	42	13,0	9	11,5	18	10,8	11	11,5	22	15,7	46	13,4	5	8,6	34	12,6	17	12,8
	غير موافق إلى حد ما	29	9,0	4	5,1	13	7,8	5	5,2	15	10,7	24	7,0	9	15,5	26	9,7	7	5,3
	محايد	67	20,7	14	17,9	30	18,1	24	25,0	27	19,3	65	18,9	16	27,6	52	19,3	29	21,8
	موافق إلى حد ما	73	22,5	16	20,5	39	23,5	16	16,7	34	24,3	77	22,4	12	20,7	68	25,3	21	15,8
	موافق تماما	113	34,9	35	44,9	66	39,8	40	41,7	42	30,0	132	38,4	16	27,6	89	33,1	59	44,4
	المجموع	**324**	**80,6**	**78**	**19,4**	**166**	**41,3**	**96**	**23,9**	**140**	**34,8**	**344**	**85,6**	**58**	**14,4**	**269**	**66,9**	**133**	**33,1**
7. اعتقد بأن لدي	غير موافق تماما	83	25,6	18	23,1	37	22,3	28	29,2	36	25,7	92	26,7	9	15,5	67	24,9	34	25,6

خيارات محدودة للتفكير بمغادرة مؤسسة العمل.	غير موافق إلى حد ما	46	14,2	12	15,4	24	14,5	12	12,5	22	15,7	53	15,4	5	8,6	36	13,4	22	16,5
	محايد	66	20,4	17	21,8	29	17,5	22	22,9	32	22,9	68	19,8	15	25,9	58	21,6	25	18,8
	موافق إلى حد ما	72	22,2	13	16,7	42	25,3	14	14,6	29	20,7	67	19,5	18	31,0	57	21,2	28	21,1
	موافق تماما	57	17,6	18	23,1	34	20,5	20	20,8	21	15,0	64	18,6	11	19,0	51	19,0	24	18,0
	المجموع	**324**	**80,6**	**78**	**19,4**	**166**	**41,3**	**96**	**23,9**	**140**	**34,8**	**344**	**85,6**	**58**	**14,4**	**269**	**66,9**	**133**	**33,1**
8. إن لم يكن لدي ما أقدمه لهذه المؤسسة فسوف أفكر في تركها.	غير موافق تماما	51	15,7	25	32,1	27	16,3	20	20,8	29	20,7	66	19,2	10	17,2	55	20,4	21	15,8
	غير موافق إلى حد ما	30	9,3	8	10,3	18	10,8	8	8,3	12	8,6	29	8,4	9	15,5	25	9,3	13	9,8
	محايد	79	24,4	11	14,1	31	18,7	27	28,1	32	22,9	73	21,2	17	29,3	59	21,9	31	23,3
	موافق إلى حد ما	65	20,1	14	17,9	42	25,3	12	12,5	25	17,9	71	20,6	8	13,8	54	20,1	25	18,8
	موافق تماما	99	30,6	20	25,6	48	28,9	29	30,2	42	30,0	105	30,5	14	24,1	76	28,3	43	32,3
	المجموع	**324**	**80,6**	**78**	**19,4**	**166**	**41,3**	**96**	**23,9**	**140**	**34,8**	**344**	**85,6**	**58**	**14,4**	**269**	**66,9**	**133**	**33,1**
9. احد أهم عوامل استمراري بالعمل في هذه المؤسسة، هو أنني أؤمن بأن الوفاء مهم وواجب أخلاقي.	غير موافق تماما	41	12,7	6	7,7	18	10,8	10	10,4	19	13,6	42	12,2	5	8,6	35	13,0	12	9,0
	غير موافق إلى حد ما	27	8,3	7	9,0	12	7,2	9	9,4	13	9,3	30	8,7	4	6,9	25	9,3	9	6,8
	محايد	63	19,4	11	14,1	33	19,9	20	20,8	21	15,0	65	18,9	9	15,5	55	20,4	19	14,3
	موافق إلى حد ما	77	23,	14	17,9	44	26,5	12	12,5	35	25,0	78	22,7	13	22,4	61	22,7	30	22,6
	موافق تماما	116	35,8	40	51,3	59	35,5	45	46,9	52	37,1	129	37,5	27	46,6	93	34,6	63	47,4
	المجموع	**324**	**80,6**	**78**	**19,4**	**166**	**41,3**	**96**	**23,9**	**140**	**34,8**	**344**	**85,6**	**58**	**14,4**	**269**	**66,9**	**133**	**33,1**
10. تعلمت الإيمان بقيمة الإخلاص لمؤسسة واحدة.	غير موافق تماما	146	45,1	32	41,1	72	43,4	42	43,8	64	45,7	163	47,4	15	25,9	117	43,5	61	45,9
	غير موافق إلى حد ما	43	13,3	16	20,5	27	16,3	13	13,5	19	13,6	48	14,0	11	19,0	36	13,4	23	17,3
	محايد	83	25,6	10	12,8	40	24,1	23	24,0	30	21,4	77	22,4	16	27,6	66	24,5	27	20,3
	موافق إلى حد ما	29	9,0	9	11,5	17	10,2	6	6,2	15	10,7	30	8,7	8	13,8	25	9,3	13	9,8

6,8	9	9,3	25	13,8	8	7,6	26	8,6	12	12,5	12	6,0	10	14,1	11	7,1	23	موافق تماما	
33,1	**133**	**66,9**	**269**	**14,4**	**58**	**85,6**	**344**	**34,8**	**140**	**23,9**	**96**	**41,3**	**166**	**19,4**	**78**	**80,6**	324	**المجموع**	
33,8	45	32,3	87	27,6	16	33,7	116	26,4	37	34,4	33	37,3	62	38,5	30	31,5	102	غير موافق تماما	**11. يصعب علي ترك هذه المؤسسة نظرا لإرتباطي الشديد بزملاء العمل.**
15,0	20	18,6	50	13,8	8	18,0	62	19,3	27	14,6	14	17,5	29	11,5	9	18,8	61	غير موافق إلى حد ما	
24,1	32	18,6	50	22,4	13	20,1	69	16,4	23	20,8	20	23,5	39	15,4	12	21,6	70	محايد	
13,5	18	19,7	53	22,4	13	16,9	58	26,4	37	9,4	9	15,1	25	19,2	15	17,3	56	موافق إلى حد ما	
13,5	18	10,8	29	13,8	8	11,3	39	11,4	16	20,8	20	6,6	11	15,4	12	10,8	35	موافق تماما	
33,1	**133**	**66,9**	**269**	**14,4**	**58**	**85,6**	**344**	**34,8**	**140**	**23,9**	**96**	**41,3**	**166**	**19,4**	**78**	**80,6**	**324**	**المجموع**	
11,3	15	13,8	37	8,6	5	13,7	47	12,9	18	14,6	14	12,0	20	15,4	12	12,3	40	غير موافق تماما	**12. أنا جد ممتن لهذه المؤسسة.**
8,3	11	5,6	15	5,2	3	6,7	23	2,1	3	7,3	7	9,6	16	6,4	5	6,5	21	غير موافق إلى حد ما	
21,1	28	19,3	52	20,7	12	19,8	68	17,9	25	15,6	15	24,1	40	15,4	12	21,0	68	محايد	
24,1	32	23,8	64	27,6	16	23,3	80	25,7	36	16,7	16	26,5	44	23,1	18	24,1	78	موافق إلى حد ما	
53,3	47	37,5	101	37,9	22	36,6	126	41,4	58	45,8	44	27,7	46	39,7	31	36,1	117	موافق تماما	
33,1	**133**	**66,9**	**269**	**14,4**	**58**	**85,6**	**344**	**34,8**	**140**	**23,9**	**96**	**41,3**	**166**	**19,4**	**78**	**80,6**	**324**	**المجموع**	

ملحق5 : تكرارات اجابات عينة البحث فيما يخص تمثل تقدير الذات حسب متغير الجنس ونوع الإطار والوضعية الادارية ومجال العمل.

مفردات مقياس تقدير الذات	المتغيرات / سلم الإجابات	الجنس				الإطار						الوضعية الادارية				مجال العمل			
		ذكر		أنثى		أ.ت. الابتدائي		أ.ت. الاعدادي		أ.ت. الثانوي		مرسم		متعاقد		حضري		قروي	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
1.أعتقد أنني شخص ذو قيمة، على قدر المساواة مع أي شخص آخر.	غير موافق تماما	10	3,1	1	1,3	4	2,4	6	6,2	5	6,2	14	4,1	1	1,7	12	4,5	3	2,3
	غير موافق إلى حد ما	144	4,3	5	6,4	12	7,21	8	8,3	8	8,3	24	7,0	3	5,2	17	6,3	10	7,5
	موافق إلى حد ما	89	27,5	13	16,7	48	28,9	17	17,7	17	17,7	94	27,3	17	29,3	77	28,6	34	25,6
	موافق تماما	211	65,1	59	75,6	102	61,4	65	67,7	65	67,7	212	61,6	37	63,8	163	60,6	86	64,7
	المجموع	**324**	**80,6**	**78**	**19,4**	**166**	**41,3**	**96**	**23,9**	**140**	**34,8**	**344**	**85,6**	**58**	**14,4**	**269**	**66,9**	**133**	**33,1**
2. أعتقد أنني أمتلك العديد من المزايا و الصفات الجميلة.	غير موافق تماما	7	2,2	1	3,1	2	1,2	4	4,2	2	1,4	5	1,5	3	5,2	5	1,9	3	2,3
	غير موافق إلى حد ما	15	4,6	2	2,6	4	2,4	1	1,0	12	8,6	15	4,4	2	3,4	15	5,6	2	1,5
	موافق إلى حد ما	94	29,0	22	28,2	48	28,9	20	20,8	48	34,3	100	29,1	16	27,6	88	32,7	28	21,1
	موافق تماما	208	64,2	53	67,9	112	67,5	71	74,0	78	55,7	224	65,1	37	63,8	161	59,9	100	75,2
	المجموع	**324**	**80,6**	**78**	**19,4**	**166**	**41,3**	**96**	**23,9**	**140**	**34,8**	**344**	**85,6**	**58**	**14,4**	**269**	**66,9**	**133**	**33,1**
3. أنا قادر(ة) على القيام بالأشياء كما مُعْظَم الناس.	غير موافق تماما	10	3,1	1	1,3	1	0,6	4	4,2	6	4,33	10	2,9	1	1,7	8	3,0	3	2,3
	غير موافق إلى حد ما	14	4,3	5	6,4	8	4,8	7	7,3	4	2,9	16	4,7	3	5,2	11	4,1	8	6,0
	موافق إلى حد ما	89	27,5	13	16,7	45	27,1	14	14,6	43	30,7	89	25,9	13	22,4	76	28,3	26	19,5
	موافق تماما	211	65,1	59	75,6	112	67,5	71	74,0	87	62,1	229	66,6	41	70,7	174	64,7	96	72,2
	المجموع	**324**	**80,6**	**78**	**19,4**	**166**	**41,3**	**96**	**23,9**	**140**	**34,8**	**344**	**85,6**	**58**	**14,4**	**269**	**66,9**	**133**	**33,1**
4. لدي موقف ايجابي	غير موافق تماما	6	1,9	2	2,6	3	1,8	2	2,1	3	2,1	7	2,0	1	1,7	6	2,2	2	1,5

اتجاه نفسي	غير موافق إلى حد ما	12	3,7	4	5,1	2	1,2	8	8,3	6	4,3	11	3,2	5	8,6	13	4,8	3	2,3
	موافق إلى حد ما	80	24,7	16	20,5	39	23,5	19	19,8	38	27,1	86	25,0	10	17,2	76	28,3	20	15,0
	موافق تماما	226	69,8	56	71,8	122	73,5	67	69,8	93	66,4	240	69,8	42	72,4	174	64,7	108	81,2
	المجموع	**324**	**80,6**	**78**	**19,4**	**166**	**41,3**	**96**	**23,9**	**140**	**34,8**	**344**	**85,6**	**58**	**14,4**	**269**	**66,9**	**133**	**33,1**
5. في جميع الأحوال، أنا راض (راضية) عن نفسي.	غير موافق تماما	10	3,1	1	1,3	3	1,8	3	3,1	5	3,6	10	2,9	1	1,7	9	3,3	2	1,5
	غير موافق إلى حد ما	23	7,1	4	5,1	6	3,6	12	12,5	9	6,4	21	6,1	6	10,3	21	7,8	6	4,5
	موافق إلى حد ما	112	34,6	22	28,2	63	38,0	24	25,0	47	33,6	118	34,3	16	27,6	97	36,1	37	27,8
	موافق تماما	179	55,2	51	65,4	94	56,6	57	59,4	79	56,4	195	56,7	35	60,3	142	52,8	88	66,2
	المجموع	**324**	**80,6**	**78**	**19,4**	**166**	**41,3**	**96**	**23,9**	**140**	**34,8**	**344**	**85,6**	**58**	**14,4**	**269**	**66,9**	**133**	**33,1**
6. أحب أن يكون لدي المزيد من الاحترام لنفسي	غير موافق تماما	19	5,6	5	6,4	10	6,0	5	5,2	9	6,4	22	6,4	2	3,4	14	5,2	10	7,5
	غير موافق إلى حد ما	16	4,9	3	3,8	5	3,0	4	4,2	10	7,1	14	4,1	5	8,6	12	4,5	7	5,3
	موافق إلى حد ما	56	17,3	12	15,4	32	19,3	6	6,2	30	21,4	62	18,0	6	10,3	54	20,1	14	10,5
	موافق تماما	233	71,9	58	74,4	119	71,7	81	84,4	91	65,0	246	71,5	45	77,6	189	70,3	102	76,7
	المجموع	**324**	**80,6**	**78**	**19,4**	**166**	**41,3**	**96**	**23,9**	**140**	**14**	**344**	**85,6**	**58**	**14,4**	**269**	**66,9**	**133**	**33,1**

ملحق6 : تكرارات اجابات عينة البحث فيما يخص تقييم التطور المهني حسب متغير الجنس ونوع الإطار والوضعية الادارية ومجال العمل.

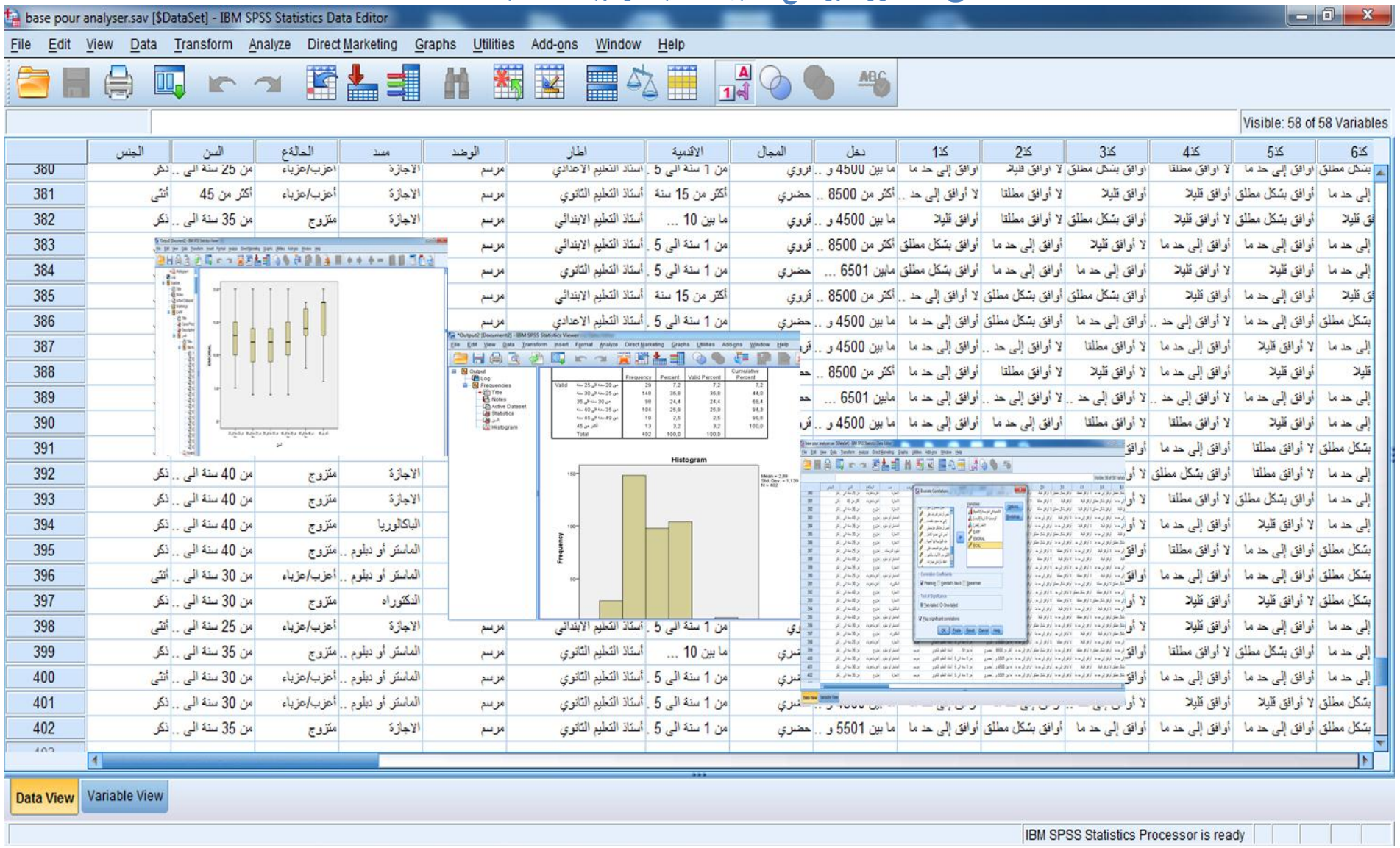
مفردات مقياس التطور المهني	المتغيرات / تردد / سلم الإجابات	الجنس				الإطار						الوضعية الادارية				مجال العمل			
		ذكر		أنثى		أ.ت. الابتدائي		أ.ت. الاعدادي		أ.ت. الثانوي		مرسم		متعاقد		حضري		قروي	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
1. أدرك أن هذه هي المهنة التي سأمارسها طول حياتي.	أطلاقا	46	14,2	8	10,3	18	10,8	16	16,7	20	14,3	48	14,0	6	10,3	40	14,9	14	10,5
	نادرا	36	11,1	3	3,8	23	13,9	12	12,5	4	2,9	30	8,7	9	15,5	28	10,4	11	8,3
	أحيانا	72	22,2	16	20,5	43	25,9	20	20,8	25	17,9	73	21,2	15	25,9	42	15,6	46	34,6
	غالبا	99	30,6	21	26,9	49	29,5	23	24,0	48	34,3	103	29,9	17	29,3	87	32,3	33	24,8
	غالبا جدا	71	21,9	30	38,5	33	19,9	25	26,0	43	30,7	90	26,2	11	19,0	72	26,8	29	21,8
	المجموع	**324**	**80,6**	**78**	**19,4**	**166**	**41,3**	**96**	**23,9**	**140**	**41,3**	**344**	**85,6**	**58**	**14,4**	**269**	**66,9**	**133**	**33,1**
2. أشارك في مشروع المؤسسة وأعمل على تحسين أدائي التربوي	أطلاقا	19	5,9	4	5,1	13	7,8	5	5,2	5	3,6	20	5,8	3	5,2	12	4,5	11	8,3
	نادرا	20	6,2	9	11,5	11	6,6	6	6,2	12	8,6	25	7,3	4	6,9	21	7,8	8	6,0
	أحيانا	62	19,1	12	15,4	22	13,3	26	27,1	26	18,6	62	18,0	12	20,7	52	19,3	22	16,5
	غالبا	10	32,1	26	33,3	63	38,0	26	27,1	41	29,3	110	32,0	20	34,5	87	32,3	43	32,3
	غالبا جدا	119	36,7	27	34,6	57	34,3	33	34,4	56	40,0	127	36,9	19	32,8	97	36,1	49	36,8
	المجموع	**324**	**80,6**	**78**	**19,4**	**166**	**41,3**	**96**	**23,9**	**166**	**41,3**	**344**	**85,6**	**58**	**14,4**	**269**	**66,9**	**133**	**33,1**
3. أستوعب المحيط	أطلاقا	6	1,9	0	0,0	2	1,2	2	2,1	2	1,4	3	0,9	3	5,2	4	1,5	2	1,5

الاجتماعي والثقافي لمكان عملي.	نادرا	4	1,2	2	2,6	2	1,2	1	1,0	1	1,2	2	2,6	2	1,2	4	1,5	2	1,5	4	1,7	1	1,5	5	2,1	3	1,0
	أحيانا	32	9,9	7	9,0	16	9,6	16	9,0	7	16,7	16	9,6	16	9,0	7	16,7	16	9,6	16	9,0	7	16,7	16	9,6	16	9,0
	غالبا	10	33,6	23	29,5	59	35,5	17	17,7	56	40,0	12	34,9	12	40,0	56	17,7	17	35,5	59	29,5	23	33,6	10	40,0	56	17,7
	غالبا جدا	173	53,4	48	59,0	87	52,4	60	62,5	72	51,4	185	53,8	34	58,6	139	51,7	80	60,2	173	53,4	48	59,0	87	52,4	60	62,5
	المجموع	**324**	**80,6**	**78**	**19,4**	**166**	**41,3**	**96**	**23,9**	**166**	**41,3**	**344**	**85,6**	**58**	**14,4**	**269**	**66,9**	**133**	**33,1**	**324**	**80,6**	**78**	**19,4**	**166**	**41,3**	**96**	**23,9**
4. أعمل على إنشاء علاقات ايجابية مع الجسم التربوي وحتى مع المتعلمين.	أطلاقا	4	1,2	0	0,0	2	1,2	1	1,0	1	0,7	2	0,6	2	3,4	3	1,1	1	0,8	4	1,2	0	0,0	2	1,2	1	1,0
	نادرا	2	0,6	1	1,3	0	0,0	0	0,0	3	2,1	3	0,9	0	0,0	3	1,1	0	0,0	2	0,6	1	1,3	0	0,0	0	0,0
	أحيانا	13	4,0	4	5,1	3	1,8	11	11,5	3	2,1	15	4,4	2	3,4	13	4,8	4	3,0	13	4,0	4	5,1	3	1,8	11	11,5
	غالبا	76	23,5	16	20,5	45	27,1	17	17,7	10	21,4	76	22,1	16	27,6	72	26,8	20	15,0	76	23,5	16	20,5	45	27,1	17	17,7
	غالبا جدا	229	70,7	57	73,1	116	69,9	67	69,8	103	73,6	248	72,1	38	65,5	178	66,2	108	81,2	229	70,7	57	73,1	116	69,9	67	69,8
	المجموع	**324**	**80,6**	**78**	**19,4**	**166**	**41,3**	**96**	**23,9**	**166**	**41,3**	**344**	**85,6**	**58**	**14,4**	**269**	**66,9**	**133**	**33,1**	**324**	**80,6**	**78**	**19,4**	**166**	**41,3**	**96**	**23,9**
5. ألتزم بأخلاقيات المهنة وأدبيات وخصال المجتمع.	أطلاقا	2	0,6	0	0,0	2	1,2	0	0,0	0	0,0	1	0,3	1	1,7	1	0,4	1	0,8	2	0,6	0	0,0	2	1,2	0	0,0
	نادرا	1	0,3	0	0,0	0	0,0	1	1,0	0	0,2	0	0,0	1	1,7	1	0,4	0	0,0	1	0,3	0	0,0	0	0,0	1	1,0
	أحيانا	11	3,4	3	3,8	6	3,6	4	4,2	4	3,5	11	3,2	3	5,2	9	3,3	5	3,8	11	3,4	3	3,8	6	3,6	4	4,2
	غالبا	67	20,7	12	15,4	32	19,3	18	18,8	29	19,7	72	20,9	7	12,1	64	23,8	15	11,3	67	20,7	12	15,4	32	19,3	18	18,8
	غالبا جدا	243	75,0	63	80,8	126	75,9	73	76,0	107	76,1	26	75,6	46	79,3	194	72,1	112	84,2	243	75,0	63	80,8	126	75,9	73	76,0

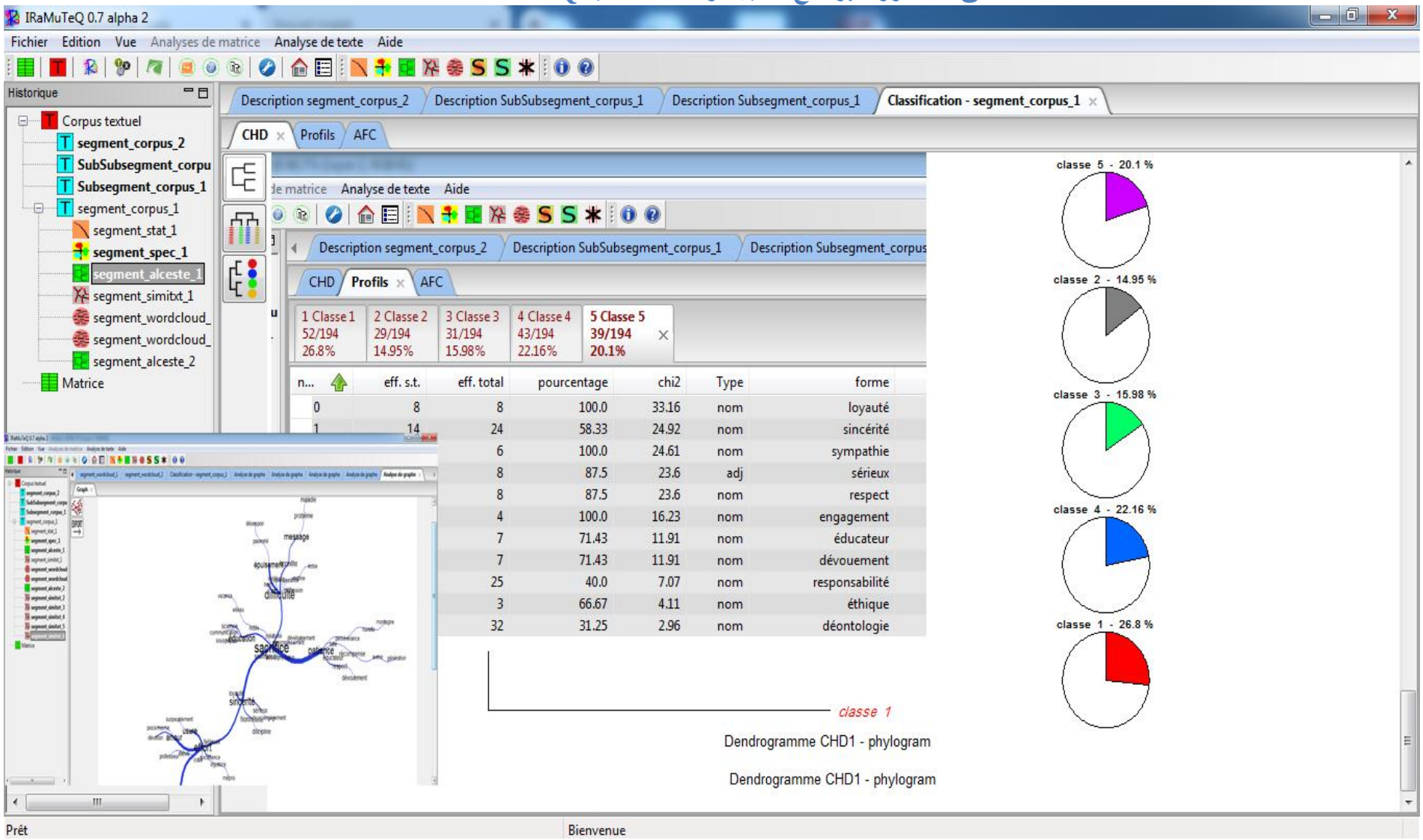
	المجموع	**324**	**80,6**	**78**	**19,4**	**166**	**41,3**	**96**	**23,9**	**166**	**41,3**	**344**	**85,6**	**58**	**14,4**	**269**	**66,9**	**133**	**33,1**
6. أفهم أهمية تحسين صورتي لدى المجتمع.	أطلاقا	2	0,6	0	0,0	2	1,2	0	0,0	0	1,7	1	0,3	1	1,7	1	0,4	1	0,8
	نادرا	2	0,6	1	1,3	0	0,0	0	0,0	3	2,1	3	0,9	0	0,0	3	1,1	0	0,0
	أحيانا	9	2,8	7	9,0	7	4,2	5	5,2	4	2,9	12	3,5	4	6,9	12	4,5	4	3,0
	غالبا	76	23,5	16	20,5	33	19,9	22	22,9	37	26,4	74	21,5	18	31,0	71	26,4	21	15,8
	غالبا جدا	235	72,5	54	69,2	124	74,7	69	71,9	96	68,6	254	73,8	35	60,3	182	67,7	107	67,7
	المجموع	**324**	**80,6**	**78**	**19,4**	**166**	**41,3**	**96**	**23,9**	**166**	**41,3**	**344**	**85,6**	**58**	**14,4**	**269**	**66,9**	**133**	**33,1**
7. أرغب في أن أكون متميزا (ة) في مهنتي.	أطلاقا	4	1,2	0	0,0	2	1,2	1	1,0	1	0,7	3	0,9	1	1,7	3	1,1	1	0,8
	نادرا	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
	أحيانا	16	4,9	1	1,3	9	5,4	3	3,1	5	3,6	15	4,4	2	3,4	12	4,5	5	3,8
	غالبا	53	16,4	9	11,5	27	16,3	11	11,5	24	17,1	52	15,1	10	17,2	46	17,1	16	12,0
	غالبا جدا	251	77,5	68	87,2	128	77,1	81	84,4	110	78,6	274	79,7	45	77,6	208	77,3	111	83,5
	المجموع	**324**	**80,6**	**78**	**19,4**	**166**	**41,3**	**96**	**23,9**	**166**	**41,3**	**344**	**85,6**	**58**	**14,4**	**269**	**66,9**	**133**	**33,1**
8. أشارك في مختلف التكوينات المتعلقة بتحسين وتطوير ادائي	أطلاقا	13	4,0	3	3,8	10	6,0	2	2,1	4	2,9	15	4,4	1	1,7	111	4,1	5	3,8
	نادرا	19	5,9	4	5,1	9	5,4	6	6,2	8	5,7	21	6,1	2	3,4	19	7,1	4	3,0
	أحيانا	34	10,5	16	20,5	21	12,7	16	16,7	13	9,3	46	13,4	4	6,9	33	12,3	17	12,8

المهني.	غالبا	79	24,4	19	24,4	33	24,4	22	19,9	43	22,9	83	30,7	24	24,1	15	25,9	76	28,3	22	16,5
	غالبا جدا	179	55,2	36	46,2	93	46,2	50	56,0	72	52,1	179	51,4	72	52,0	36	62,1	130	48,3	85	63,9
	المجموع	**324**	**80,6**	**78**	**19,4**	**166**	**19,4**	**96**	**41,3**	**166**	**23,9**	**344**	**41,3**	**58**	**85,6**	**14,4**	**269**	**66,9**	**133**	**33,1**
9. أقوم باستمرار على تحيين معلوماتي وتقييم أدائي المهني باستمرار.	أطلاقا	1	0,3	0	0,0	1	0,6	0	0,0	0	0,0	1	0,0	0	0,3	1	0,0	1	0,4	0	0,0
	نادرا	10	3,1	3	3,8	5	3,0	2	2,1	6	4,3	13	3,8	0	3,8	0	0,0	11	4,1	2	1,5
	أحيانا	43	13,3	16	20,5	27	16,3	14	14,6	18	12,9	51	14,8	8	14,1	8	13,8	38	14,1	21	15,8
	غالبا	104	32,1	25	32,1	56	33,7	29	30,2	44	31,4	115	33,4	14	32,7	14	24,1	88	32,7	41	30,8
	غالبا جدا	166	51,2	34	43,6	77	46,4	51	53,1	72	51,4	164	47,7	36	48,7	36	62,1	131	48,7	69	51,9
	المجموع	**324**	**80,6**	**78**	**19,4**	**166**	**41,3**	**96**	**23,9**	**166**	**41,3**	**344**	**85,6**	**58**	**66,9**	**14,4**	**269**	**66,9**	**133**	**33,1**
10. أحس أن لدي قدرات على انتاج معارف متعلقة بمجال تخصصي.	أطلاقا	1	0,3	0	0,0	0	0,0	1	0,0	0	1,0	1	0,3	0	0,3	1	0,0	0	0,0	1	0,8
	نادرا	10	3,12	3	3,8	8	2,9	1	2,9	4	1,0	12	2,9	1	3,5	1	1,7	9	3,3	4	3,0
	أحيانا	42	13,0	11	14,1	19	12,1	17	12,1	17	17,7	39	12,1	14	11,3	14	24,1	33	12,3	20	15,0
	غالبا	105	32,4	27	34,6	61	31,4	27	31,4	44	28,1	118	31,4	14	34,3	14	24,1	90	33,5	42	31,6
	غالبا جدا	166	51,2	37	47,4	78	53,6	50	53,6	75	52,1	147	53,6	29	50,6	29	50,0	137	50,9	66	49,6
	المجموع	**324**	**80,6**	**78**	**19,4**	**166**	**41,3**	**96**	**23,9**	**140**	**34,8**	**344**	**85,6**	**58**	**66,9**	**14,4**	**269**	**66,9**	**133**	**33,1**

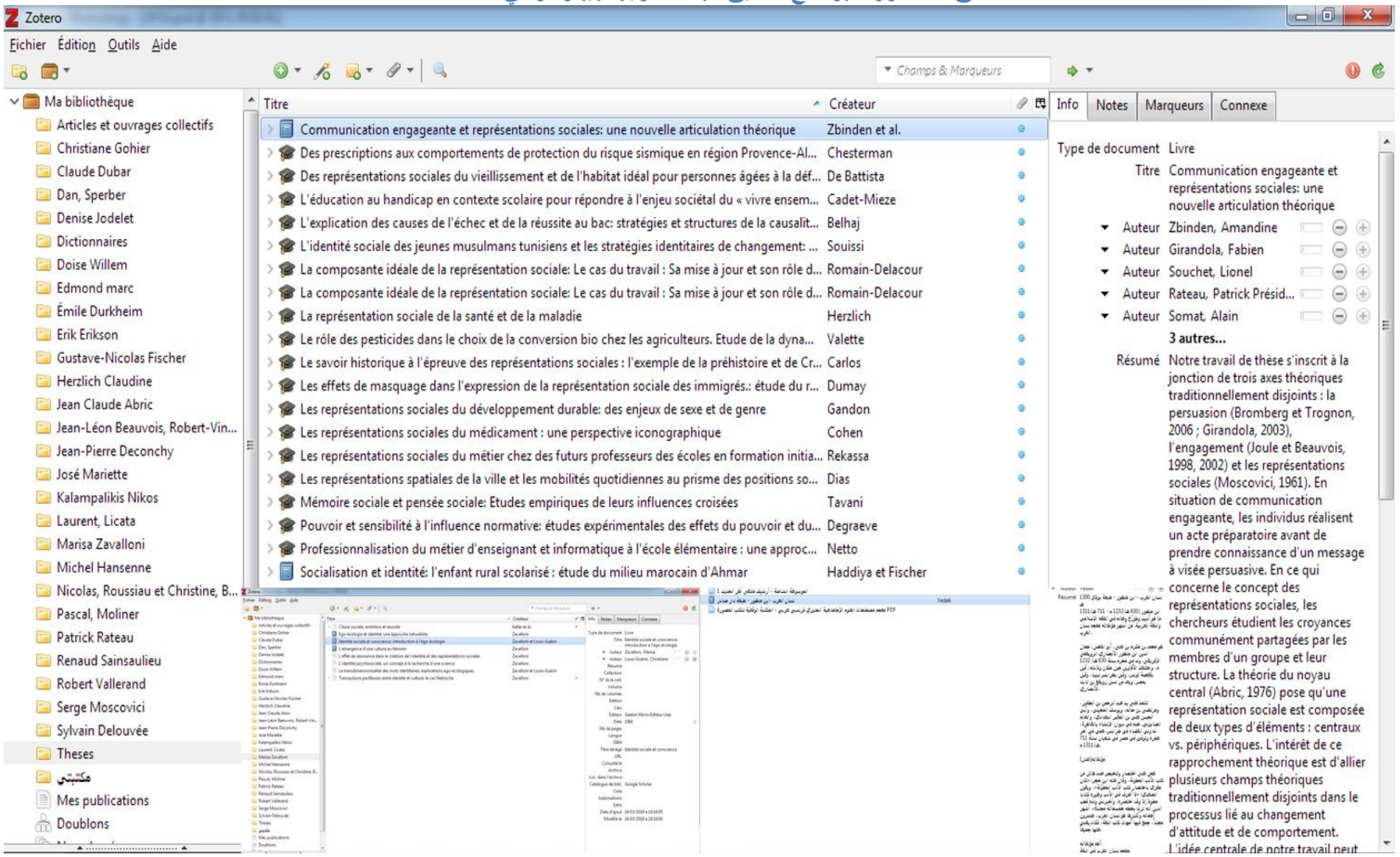
ملحق7 : صورة لبرنامج تحليل المعطيات والبيانات الكمية SPSS.



ملحق8 : صورة لبرنامج تحليل الوحدات التمثلية IRaMuTeQ.



ملحق9 : صورة لبرنامج تنسيق البحث الويب-بيبلوغرافي Zotero.



ملحق 10: العلاقة بين مكونات الالتزام التنظيمي ومتغير السن.

		الالتزام المحسوب	الالتزام الأخلاقي	الالتزام العاطفي	السن
الالتزام المحسوب	الالتزام المحسوب	1	,300**	,202**	-,055
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,269
	N	402	402	402	402
الالتزام الاخلاقي	Pearson Correlation	,300**	1	,521**	,091
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,068
	N	402	402	402	402
الالتزام العاطفي	Pearson Correlation	,202**	,521**	1	**,179****
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000
	N	402	402	402	402
	Pearson Correlation	-,055	,091	,179**	1
	Sig. (2-tailed)	,269	,068	,000	
	N	402	402	402	402

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

ملحق 11: العلاقة بين مكونات الالتزام التنظيمي ومتغير المستوى الدراسي.

		الالتزام المحسوب	الالتزام الأخلاقي	الالتزام العاطفي	الدراسي المستوى
الالتزام المحسوب	Pearson Correlation	1	,300**	,202**	-,076
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,127
	N	402	402	402	402
الالتزام الأخلاقي	Pearson Correlation	,300**	1	,521**	-,007
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,884
	N	402	402	402	402
الالتزام العاطفي	Pearson Correlation	,202**	,521**	1	**-,104***
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,038
	N	402	402	402	402
الدراسي المستوى	Pearson Correlation	-,076	-,007	-,104*	1
	Sig. (2-tailed)	,127	,884	,038	
	N	402	402	402	402

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

ملحق 12:العلاقة بين مكونات الالتزام التنظيمي ومتغير النوع.

		الالتزام المحسوب	الالتزام الأخلاقي	الالتزام العاطفي	النوع
الالتزام المحسوب	Pearson Correlation	1	,300**	,202**	,059
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,239
	N	402	402	402	402
الالتزام الأخلاقي	Pearson Correlation	,300**	1	,521**	,057
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,250
	N	402	402	402	402
الالتزام العاطفي	Pearson Correlation	,202**	,521**	1	,056
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,263
	N	402	402	402	402
النوع	Pearson Correlation	,059	,057	,056	1
	Sig. (2-tailed)	,239	,250	,263	
	N	402	402	402	402

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

ملحق 13:العلاقة بين مكونات الالتزام التنظيمي ومتغير الحالة العائلية

		الالتزام المحسوب	الالتزام الأخلاقي	الالتزام العاطفي	العائلية الحالة
الالتزام المحسوب	Pearson Correlation	1	,300**	,202**	,038
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,450
	N	402	402	402	402
الالتزام الأخلاقي	Pearson Correlation	,300**	1	,521**	,027
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,586
	N	402	402	402	402
الالتزام العاطفي	Pearson Correlation	,202**	,521**	1	-,116*
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,020
	N	402	402	402	402
العائلية الحالة	Pearson Correlation	,038	,027	-,116*	1
	Sig. (2-tailed)	,450	,586	,020	
	N	402	402	402	402

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

ملحق 14:العلاقة بين مكونات الالتزام التنظيمي ومتغير الاقدمية في مؤسسة العمل

		الالتزام المحسوب	الالتزام الأخلاقي	الالتزام العاطفي	الأقدمية في العمل
الالتزام المحسوب	Correlation Coefficient	1,000	,303**	,222**	-,009
	Sig. (2-tailed)	.	,000	,000	,850
	N	402	402	402	402
الالتزام الأخلاقي	Correlation Coefficient	,303**	1,000	,490**	-,005
	Sig. (2-tailed)	,000	.	,000	,917
	N	402	402	402	402
الالتزام العاطفي	Correlation Coefficient	,222**	,490**	1,000	,062
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	.	,213
	N	402	402	402	402
الأقدمية في العمل	Correlation Coefficient	-,009	-,005	,062	1,000
	Sig. (2-tailed)	,850	,917	,213	.
	N	402	402	402	402

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

ملحق 15:العلاقة بين مكونات الالتزام التنظيمي ومتغير الوضعية الادارية.

		الالتزام المحسوب	الالتزام الأخلاقي	الالتزام العاطفي	الوضعية الادارية
الالتزام المحسوب	Pearson Correlation	1	,300**	,202**	,041
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,413
	N	402	402	402	402
الالتزام الأخلاقي	Pearson Correlation	,300**	1	,521**	,116*
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,021
	N	402	402	402	402
الالتزام العاطفي	Pearson Correlation	,202**	,521**	1	,019
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,706
	N	402	402	402	402
الوضعية الادارية	Pearson Correlation	,041	,116*	,019	1
	Sig. (2-tailed)	,413	,021	,706	
	N	402	402	402	402

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

ملحق 16:العلاقة بين مكونات الالتزام التنظيمي ومتغير مجال العمل.

مجال العمل	EAFF	EMORAL	ECAL		
,040	,222**	,303**	1,000	Correlation Coefficient	
,429	,000	,000	.	Sig. (2-tailed)	الالتزام المحسوب
402	402	402	402	N	
,032	,490**	1,000	,303**	Correlation Coefficient	
,526	,000	.	,000	Sig. (2-tailed)	الالتزام الأخلاقي
402	402	402	402	N	
,011	1,000	,490**	,222**	Correlation Coefficient	
,818	.	,000	,000	Sig. (2-tailed)	الالتزام العاطفي
402	402	402	402	N	
1,000	,011	,032	,040	Correlation Coefficient	
.	,818	,526	,429	Sig. (2-tailed)	مجال العمل
402	402	402	402	N	

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

ملحق 17: العلاقة بين مكونات الالتزام التنظيمي ومتغير مستوى الدخل

مستوى الدخل	الالتزام العاطفي	الالتزام الأخلاقي	الالتزام المحسوب		
-,004	,222**	,303**	1,000	Correlation Coefficient	
,936	,000	,000	.	Sig. (2-tailed)	الالتزام المحسوب
402	402	402	402	N	
,114*	,490**	1,000	,303**	Correlation Coefficient	
,022	,000	.	,000	Sig. (2-tailed)	الالتزام الأخلاقي
402	402	402	402	N	
,160**	1,000	,490**	,222**	Correlation Coefficient	
,001	.	,000	,000	Sig. (2-tailed)	الالتزام العاطفي
402	402	402	402	N	
1,000	,160**	,114*	-,004	Correlation Coefficient	
.	,001	,022	,936	Sig. (2-tailed)	مستوى الدخل
402	402	402	402	N	

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

ملحق 17: دراسة موسكوفيسي المُؤَسِّسَة للبحث في مجال التمثلات الاجتماعية.

عنوان البحث	التحليل النفسي، صورته وجمهوره.
اسم الباحث	سيرج موسكوفيسي Serge Moscovici
نوعية البحث	أطروحة دكتوراه
السنة	1961
فرضيات البحث	- انتشار المعلومة بين أفراد المجتمع حول موضوع التمثل(التحليل النفسي) يصعب فرزها وتمييزها عن المعتقدات والمعارف السابقة. - أفراد مجموعة يولون اهتماما لجانب معين من موضوع التمثّل. - المعلومات المستقاة تحت "ضغط البحث عن دلالة" متباينة حسب ثقافة واهتمام أفراد المجموعات.
أدوات البحث	استعان الباحث **بأداة المقابلة والاستمارة**، وتضمنت الاداتان أسئلة مشتركة لمختلف عينات البحث، وأسئلة خاصة. وسمحت هذه الاسئلة المتضمنة في أدوات البحث، بإظهار مختلف الآراء والأبعاد، وتقدير مستوى المعارف حول التحليل النفسي، واستخراج العلاقات بين الآراء حول التحليل النفسي وبين النسق العام للآراء، ودراسة الكيفية التي تندمج بها هذه الآراء في الحقل السيكوسوسيولوجي للأفراد والجماعات.وفي إطار بحثه لأجوبة عن أسئلة انطلاقه من خلال بحثه الإمبريقي الذي انكب على دراسة التمثلات الاجتماعية للتحليل النفسي عند عامة الناس بواسطة أداة المقابلة، وفي الصحف عن طريق دراسة المحتوى. واسترسل في تحليله النسقي للتمثلات الاجتماعية للتحليل النفسي على طول مؤلفه ذائع الصيت، وقد قسمه إلى جزأين، واحتوى ثلاثة عناصر متمايزة في مختلف فصوله وهي: نتائج البحث، والتحليل النظري للتمثلات الاجتماعية، وتحليل الصحف وسيرورات التواصل. واستهدف بحثه عينة متكونة من 2265 شخص، تتشكل من مجموعة ممثلة للباريسيين من جهة، ومن جهة أخرى ممثلين لمجموعات استراتيجية أبدوا رأيهم حول الانتشار الاجتماعي للتحليل النفسي. وقد استعان بأداة المقابلة والاستمارة، وقد تضمنت هاتين الأداتين أسئلة مشتركة لمختلف عينات البحث، وأسئلة خاصة. وسمحت هذه الاسئلة المتضمنة في أدوات البحث، بإظهار مختلف الآراء والأبعاد، وتقدير مستوى المعارف حول التحليل النفسي، واستخراج العلائق بين الآراء حول التحليل النفسي وبين النسق العام للآراء، ودراسة الكيفية التي تندمج بها هذه الآراء في الحقل السيكوسوسيولوجي

	للأفراد والجماعات ولقد سمحت دراسة الصورة الاجتماعية للتحليل النفسي من تفكيك وتوضيح ظاهرة التمثل خاصة في فصول الكتاب (من الفصل 9 إلى الفصل 11).
أهم النتائج	ان عمليات التواصل الاجتماعي اسهمت في توفير معلومات حول التحليل النفسي ساهمت في تشكل معارف ساذجة مختلفة لدى فئات المجتمع الواحد، هذه المعارف مختلفة تماما عن معارف الخبراء صناع المعرفة الأولى إذن يرجع هذا الاختلاف إلى المستوى الفكري للأفراد وإلى مدى مسايرتهم للنسق الاجتماعي والثقافي الذي يوجدون فيه وإلى انتمائهم الايديولوجي . كما أظهرت نتائج البحث رفضا كليا للتحليل النفسي من طرف المتدينين الكاثوليك ، بينما أدانه اليساريون بشدة متهمون إياه بضلوعه في تقوية الصراع بين الطبقات. وقد أفضت نتائج دراسة موسكوفيسي إلى تأسيس مقاربة علمية أطلق عليها اسم" نظرية التمثّلات الاجتماعية" يعتمدها اليوم جل الباحثين في علم النفس الاجتماعي لدراسة سلوكات الأفراد ومواقفهم واتجاهاتهم إزاء مواضيع مختلفة.
المرجع	• Moscovici, S. (1961). La psychanalyse, son image et son public. Paris, France: P.U.F. • Denise Jodelet, Jean Viet, Philippe Besnard (1970). La psychologie sociale, une discipline en mouvement. Paris-La Haye.

ملحق18 : دراسة المصطفى حدية حول التنشئة الاجتماعية والهُوية .

عنوان البحث/الدراسة	التنشئة الاجتماعية والهُوية ، دراسة نفسية اجتماعية للطفل القروي المتمدرس.
اسم الباحث/ جهة البحث	المصطفى حدية
نوعية البحث	أطروحة دكتوراه (مترجمة)، ترجمة محمد بن شيخن مراجعة مصطفى محسن
الجامعة/الكلية/ المطبعة	منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية
السنة	1996
عينة البحث	شملت عينة البحث المتعلمين في السلكين الابتدائي والثانوي، وكذلك المدرسين واباء وأولياء التلاميذ.
فرضيات / أهداف	1. ان التنشئة العائلية والمدرسية تختلف في ممارستها تبعا لمكان السكنى، وهذا يعني أن: التنشئة المدرسية بالقرية تنمي، من خلال نظامها القسري، موقفا حادا لدى الطفل/التلميذ. أما في البادية، فإن التنشئة العائلية، التي تتفوق، من حيث التأثير على التنشئة المدرسية، تجعل الطفل في حالة من الازدواجية بين المتطلبات الدراسية وبين الاسهام في المهام اليومية للأسرة. 2. ان التنشئة الأسرية والمدرسية تختلف باختلاف المستويات الاجتماعية والمهنية للآباء، بحيث إن هذا يعني: أن المشتغلين بالقطاع العمومي يبدون على استعداد نسبي، للاستجابة المتفهمة لإشباع رغبات اللعب واللهو (التسلية) لدى الطفل. ان العاملين بالقطاع التجاري الذي يتصفون بالأمية عموما، والذين تنبني علاقاتهم مع الطفل بناء على الدوافع الأخلاقية، يبدون ميلا إلى التشدد في تلبية رغبات هذا الأخير. أما الفلاحون والعمال وأصحاب "الأنشطة الموسمية" (الخياطون والحلاقون وأصحاب المهن الصغيرة، الخ)، فيميلون إلى عدم الاهتمام بإشباع تلك الرغبات. 3. ان التنشئة الاجتماعية الأسرية والمدرسية تختلف في عملها الإدماجي والتكويني التفتحي عند الطفل، تبعا لاختلاف جنسه، وهذا يعني: ان التنشئة الاجتماعية تتميز نسبيا من خلال ميلها إلى التفتح على الذكور

	والتسامح معهم؛ في حين أنها تتميز بالحزم والشدة مع الأناث. 4. ان التنشئة الاجتماعية المدرسية تؤدي بالطفل، تبعا للمستوى الدراسي المتقدم لديه، إلى تعميق القطيعة بينه وبين وسطه القروي عموما، ووسطه الأسري خصوصا. أي أن الطفل/التلميذ يتخذ من خلال العوامل المدرسية المنشئة، موقفا متعاليا ورافضا للوسط القروي على العموم والوسط الأسري على الخصوص. 5. ان التنشئة الاجتماعية المدرسية والعائلية تشجع، من خلال تنوعاتها على المستوى الثقافي، نمو نظام "سلبي" قائم على تمثلات الطفل/التلميذ لهويته النفسية الاجتماعية، إذ يجد الطفل نفسه في وضعية رافضة لظروف الحياة داخل وسطه القروي. وذلك مقابل البحث عن هوية "ايجابية" ذات سمات شبيهة بسمات الوسط الحضري.
أدوات البحث	اعتمد الباحث مجموعة من الادوات المنهجية وهي: استمارة، مقابلة شبه موجهة، مبيان الهُوية النفسية الاجتماعية، لوحات (إنجاز رسوم لبعض الحالات الاجتماعية)، تحليل المضمون diapositive
أهم النتائج	نشير في هذا الصدد أن سنقتصر فقط على النتائج المتوصل إليها بعد تطبيق مبيان الهُوية النفسية الاجتماعية، وفيما يلي أهم النتائج التي توصل اليها الباحث. 1. كيفما كان نوع المصطلح التمييز "نحن" أو "هم" فإن جماعات الانتماء تحدد غالبا عبر التمثلات والمواقف الذاتية (المنطبقة على الذات (Emographique). 2. نلاحظ أن المواقف الذاتية تتبع من رد فعل فردي خاص idiosyncrasique، بحيث إنها تعكس بطريقة متجانسة صور الذات والقيم والمصالح الفردية. 3. نلاحظ أن ترداد fréquence التمثلات والمواقف الذاتية يختلف تبعا لجماعة الانتماء القائمة. وهكذا، فمجموعات "القرويين" و "الجنس" وخصوصا المجموعة الفرعية "الإناث" ترد كلها بطريقة واحدة، أي من خلال المواقف الذاتية. 4. نسجل أن الاطفال المراهقين لا يحتفظون، في أثناء وضعهم لمجموعات الانتماء تبعا للمصطلحين التمييزين، "نحن" و "هم"، دائما، إلا بمرجعية

	واحدة توحي بوجود قاسم مشترك موضوعي يشمل الذات والمجموعة. ويتعلق الأمر في الواقع بنوع من الاستقطاب يزيد تقوية الفروق بين المجموعات. 5. ان البيانات الوضعية المنبثقة من الذات، والمتعلقة بالمجموعات، تخضع غالبا لعملية تقويم ذات توجه سلبي. 6. تبين النتائج أن الأطفال/المراهقين المتمدرسين يدلون بسهولة ببيانات وضعية ذات ميول سلبية نحو مجموعاتهم الانتمائية عندما يستعملون المصطلحين التمييزين "نحن" و "هم." 7. ان البيانات الوضعية المنبثقة من الذات ذات الميل السلبين والتي تدور حول مجموعات الانتماء تبعا ل "نحن" و "هم"، يعبر عنها بروح انتقادية (اصلاحية) تنطوي على الرغبة في إحداث اصلاح أو تغيير جذري لبعض القطاعات في الحياة خصوصا المادية منها، أي ما نطلق عليه اصطلاحا هوية الواقع. 8. تعكس البيانات الوصفية، المنبثقة من الذات والمتميزة بموقفها السلبي من مجموعات الانتماء، هوية ذاتية سلبية أو رفضا للذات في نفسها، ما دامت تتخذ من الذات منطلقا فعليا، ومادام الأطفال/المراهقون يحكمون سلبا على الخصائص الذاتية التي تتصف بها المجموعات. 9. عموما إن تأثير نحن/هم لم يجر حدوثه لدى الأطفال/المراهقون الشيء الذي سيؤدي بنا إلى استنتاج وجود علاقة تضمنية مهمة، موجهة داخل مجموعات الانتماء. ويتعلق الأمر في الواقع بهوية مستقطبة (polarisée) يعبر عنها الأطفال/المراهقون من خلال عدة بيانات وصفية، وعبر روابط ذات مفاهيم انتقادية رافضة. وقد قام الباحث بتعميق تحليل دلالات هذه النتائج السيكولوجية والسوسيولوجية والسوسيوثقافية.
المرجع	المصطفى حدية، التنشئة الاجتماعية والهُوية ، دراسة نفسية اجتماعية للطفل القروي المتمدرس، ترجمة بن الشيخ ومراجعة مصطفى محسن، منشورات كلية الآداب-الرباط، 1996، الصفحات (35-36-37-38-194-195-196-197).

ملحق19 : دراسة ميدانية حول تمثلات مهنة التدريس.

عنوان البحث/الدراسة	تصورات المدرسين لمهنة التدريس
اسم الباحث/ جهة البحث	أنجزت من طرف مكتب دراسات متخصص بطلب من المجلس الأعلى للتعليم
نوعية البحث	استطلاع
الجامعة/الكلية/ المطبعة	المجلس الأعلى للتعليم
السنة/الزمن	أنجزت الدراسة ما بين 22 و 7 يونيو 2007
عينة البحث	العينة المستهدفة مُشكلة من 2062 موزعة كالاتي: (748 في الابتدائي و 708 في الاعدادي و 606 في الثانوي التأهيلي) شملت المجال الحضري والقروي وشملت أربع جهات كبرى (لم يسمها التقرير).
فرضيات / أهداف	استهدفت هذه الدراسة مجموعة من المحاور من ضمنها محور متعلق بمنظور المدرسين لمهنتهم وخصوصياتها ومسارهم المهني وظروف عملهم.
أدوات البحث	استمارة وزعت بشكل فردي طريقة التمرير (الحصة النسبية QUOTA)
أهم النتائج	**صورة المدرس عن مهنته لابأس بها ولكنها في تدهور.** 59% من مدرسي الابتدائي و 61% من مدرسي الثانوي يرون أن مهنة التدريس تحظى بصورة جيدة لكن آراؤهم متباينة حول تحسن هذه الصورة خلال عشر سنوات الأخيرة، حيث ترى نسبة 40% من اساتذة التعليم الثانوي أن صورة التعليم تدهورت إلى حد ما. كما تشير النتائج المحصل عليها أن مهنة التدريس لها جاذبية متوسطة حيث إن أكثر من 40% لا تشجع أبناءها على امتهان مهنة التدريس في حين أن نسبة 57% من مدرسي الابتدائي و 53% من مدرسي الثانوي يرغبون في تشجيع ابنائهم على التدريس. وتشير النتائج أيضا إلى أن ظروف العمل في الغالب متوسطة وفي بعض الأحيان غير مريحة. كما تشير النتائج إلى أن هناك التزام نسبي بقيم ومبادئ المهنة واستياء ازاء وسائل العمل.
المرجع	التقرير السنوي للمجلس الاعلى للتعليم عن حالة منظومة التربية والتكوين وأفاقها، لسنة 2008، الجزاء الرابع، هيئة ومهنة التدريس (صفحات 57، 61، 62، 65، 66).

ملحق20 : أهم الباحثين المهتمين بالبحث حول الهُوية والتمثلات.

الباحث(ة)	الصفة	الجامعة	مجال البحث
Marisa Zavalloni	استاذة علم النفس الاجتماعي	l'Université de Montréal	الهُوية والعلوم المعرفية، وطورت نظرية "البيئوية الذاتية" (l'ego-écologie) ومنهجية باحث الهُوية النفسية الاجتماعية (l'Investigateur Multistade de l'Identité Sociale) من اجل الكشف عن السيرورات التي تتبني بها الهُوية كنظام تمثلي ولغوي.
Jorge Correia Jesuino	أستاذ علم النفس الاجتماعي والشغل	Université de Lisbonne	التمثلات الاجتماعية وعلاقتها بالهُوية انطلاقا من تحليل الخطاب.
Wolfgang Wagner	أستاذ علم النفس الاجتماعي	Université de Linz en Autriche	التثملات الاجتماعية وعلاقتها بالبناء الاجتماعي للذات.
Ivana Markova	استاذة علم النفس الاجتماعي	Université de Sterling en Grande-Bretagne	التمثلات الاجتماعية للديمقراطية في الدول الاوروبية. اللغة والخطاب
Anastasia-Valentine Rigas	أستاذ علم النفس الاجتماعي منسق البحث حول التمثلات الاجتماعية	l'Université de Rethymno en Grèce	تطوير البحث الكيفي ومناهج لمعالجة المعلومات حول الهُوية الاجتماعية،
Danièle Dubois	مدير البحث	بمركز CNRS	دراسة التصنيف الاجتماعي وتمثل السلوك.
Monique de Bonis	مدير للبحث في علم النفس	بمركز CNRS	متخصص في دراسة العواطف. ومهتم بموضوع بناء التمثلات والهُوية في مجال الباتالوجيا.
Anne-Marie Costalat-Founeau	أستاذ علم النفس الاجتماعي	l'Université Montpellier III	تطوير اعمال بحثية حول دينامية التمثل وادراج الفعل كعامل محدد لبناء الهُوية .
المرجع	Anne-Marie Costalat-Founeau, identité sociale et langage: la construction du sens, L'Harmattan, 2001, p13-14		

ملحق21 : وحدات تمثلية مرتبطة بمهنة التدريس تكررت لمرة واحدة.

الكلمة	تكرارها	الكلمة	تكرارها	الكلمة	تكرارها
كتابة	01	انتماء	01	اهانة	01
شرح	01	طموح	01	عدم استقرار	01
تطوع	01	تنوير	01	اصرار	01
عنف	01	نشاط	01	اكتشاف	01
حزن	01	ضوضاء	01	تأثير	01
تحول	01	فرصة عمل	01	اختلاف	01
زمن/وقت	01	عصاب	01	عدم توافق	01
استراتيجية	01	لامبالاة	01	تحمل	01
ذات	01	تفاوض	01	متاعب	01
رضى	01	حركة انتقالية	01	حظ	01
مهنة مقدسة	01	مهمة	01	غياب تكافؤ الفرص	01
مقدس	01	تهميش	01	ذوق	01
الاستيقاظ مبكرا	01	شمعة تحترق	01	احباط	01
تجاعيد الوجه	01	القراءة	01	البرد	01
مدير	01	دروس	01	وفاء	01
تجديد	01	عزلة	01	تفسير	01
الحضور اليومي	01	اهتمام	01	تعليم	01
تحضير	01	غياب الأمن الوظيفي	01	معلم	01
مهنة من لا مهنة له	01	فهم	01	طفولة	01
المهنية	01	تركيب	01	تشجيع	01
سلطة معرفية	01	متعة	01	فعالية	01
سعادة	01	بخل	01	ضيق/شدة	01
اداء	01	انتظار	01	فوضى	01
فقير	01	فن	01	خلل	01
ولع/شغف	01	تقدير	01	مواظبة	01
راحة	01	تعلم	01	همة	01
ثقة	01	مراقبة	01	أزمة	01

ملحق 22:أمثلة من التمثلات الذاتية للمدرسين حول نظرة المجتمع لمهنة التدريس.

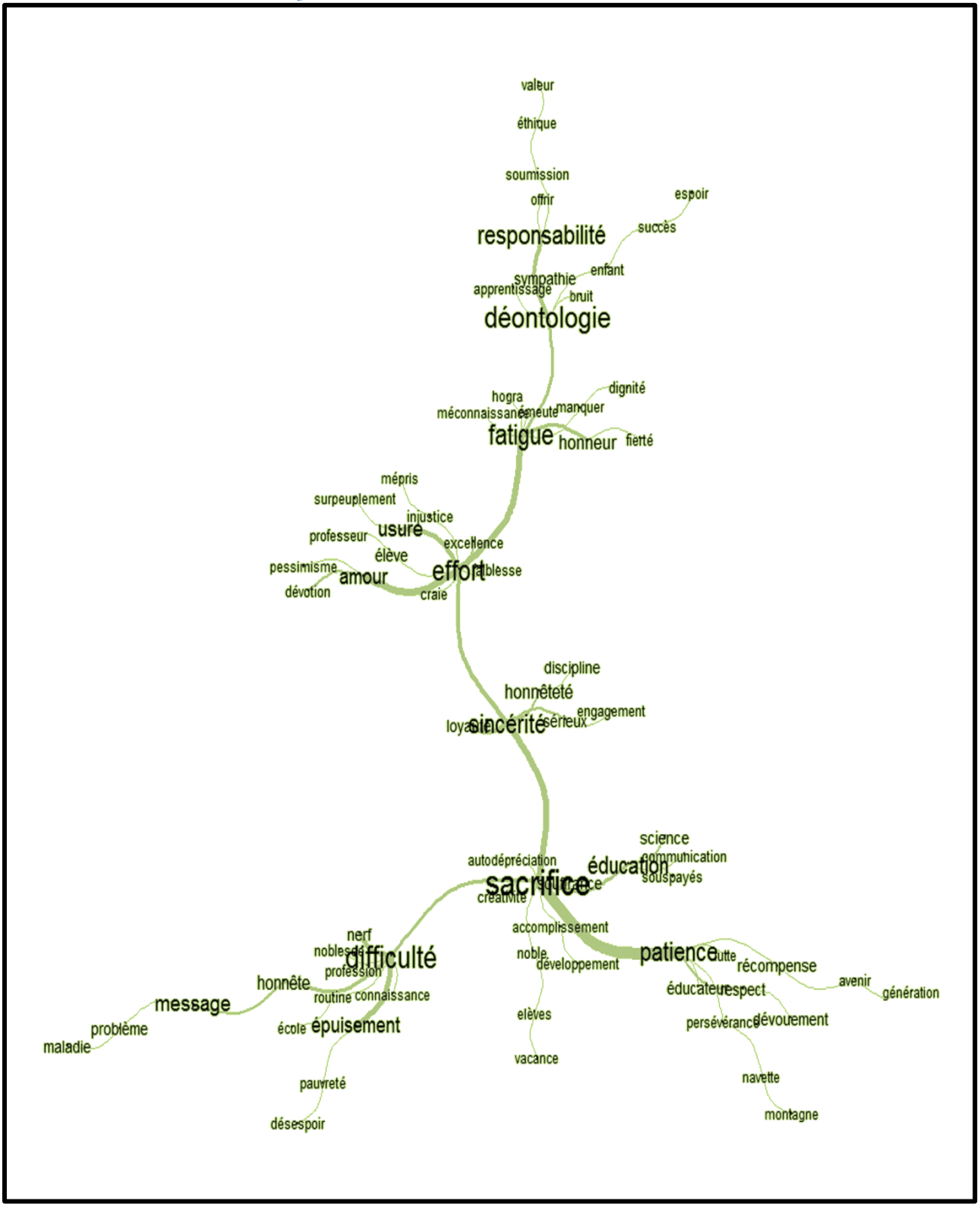
- المجتمع بصفة عامة ينظر إلى التدريس نظرة اختزالية وذلك راجع إلى التسويق الاعلامي للمدرسة والمدرس بشكل سلبي بالإضافة إلى غياب تشجيع للمدرسين من طرف الجهات المعنية، بالإضافة إلى مقررات فارغة من المحتوى في أغلبها
- نظرة دونية المعلم أحقر موظف في المغرب (اصبح مقدم والشيخ أحسن منهم)
- نظرة دونية تحت تأثير الاعلام الموجه
- نظرة ازدراء
- مهنة للراحة
- نظرة تحقيرية للمدرس
- مهنة من لا مهنة له
- مهنة الراحة والعطل
- نظرة سلبية وناقصة لأننا نتلقى الأجر ولا نقوم بالواجب وهذا راجع لتدهور مستوى التعليم . وهذه نظرة خاطئة تماما .
- نظرة ناقصة مبنية على الشك
- إمتيازات كثيرة دون أداء عمل
- مصدر للعيش وأن المدرس غير مبالي.
- نظرة غير مشرفة، غير مجدية
- مهنة اقل مكانة من كثير من الحرف و المهن
- التدريس مهنة شريفة لكن في نظر المسؤولين عالة على الدولة.
- نظرة سيئة، فأصل فشل التعليم، هو الاستغلال
- نظرة دونية
- أنها أساس كل شيء وعمود تقدم الدولة والمجتمع رغم وجود بعض الأشخاص الذين يحتقرونها
- استرزاق
- يراها معظم الناس مهنة مريحة وتضمن مدخول مالي بمجهود أقل.
- "كا يحملو المسؤولية للأساتذة حيت شابعين فلوس وغير كايتشكاو".
- لا قيمة لها كما كانت في السابق و تعتبر مصدر مال فقط
- لا يمكن الحديث عن نظرة موحدة حيث هناك اختلافات. لكن الاغلبية ترى مهنة التدريس مهنة الراحة و العطل و المال كما يبخسون من مجهود الأستاذ .

- البعض ينظر إليها على أنها ريع.
- غير منتجة ومهنة العطل لا غير.
- تنقسم أنظار الناس إلى نظرتين النظرة الأولى أصحابها يحترمون ويقدرون هذه المهنة وأصحابها نظرة دونية.
- تضييع للوقت، لم تعد لهاته المهنة قيمتها كما في السابق.
- مهنة شريفة و جد محترمة في المجتمع الذي أشتغل فيه بالرغم من أن بغض الناس يقللون من شأنها و شأن ممتهنيها .
- التقليل من شأن المعلم القدوة الحسنة في المجتمع.
- المجتمع فقد الثقة في المدرس.
- المجتمع منقسم بين محترم لمهنة التدريس ورجالها ونسائها وبين مستصغر لها.
- أن الأستاذ له دخل محدود وبخيل فالأستاذ قد ذهبت هيبته في أعين المجتمع المغربي عندما مجدت الوزارة التلميذ وأهانت المدرسين بشتى الطرق.
- جزء من هدا المجتمع ينظر اليها مهنة نبيلة و جزء آخر مهنة الأجرة بدون واجب و الجزء الثالث ينظر إليها كمهنة ناقصة .
- نظرة تقل من شأن المدرس و تفقده مكانته الرمزية.
- تصور متناقض.
- الاستهزاء، التحقير.
- نظرة تبخيس.
- تكونت لدى مجتمعنا أفكارا مغلوطة حول التعليم وترسخت كمسلمات. وإن لازال البعض يقدس هذه المهنة إلا أن الأغلبية أصبحت تعتبرها وسيلة للعمل.
- ليس هناك نظرة موحدة، هناك من ينظر إليها على أنها أفضل عمل، وهنا من يراها مهنة محتقرة لا يقدرها حق قدرها.
- حسب مستوى الوعي لدى أفراد المجتمع.
- (...)

ملحق 23:أمثلة لبعض تمثلات المدرسين فيما يخص الكلمات/الوحدات المرتبطة بالدخل والتطلعات.

- اجد صعوبة بالغة فيما يتعلق بالجانب المادي لم ألبي كل رغباتي الحياتية ولا أستطيع القيام بعدة أشياء أرغب فيها بشدة حتى ولو كانت بسيطة كالسياحة مثلا ولو ليومين فقط؛ انني مستاء بكل بساطة. مهنيا كذلك ليس بعد ولكن الجانب المهني امتلك قراره بيدي واستطيع ان احقق ذاتي . اما ماديا فمعلوم أمره.
- لكي تكون مدرس جيد لا بد من أن تكون موهوب ومبدع ،وشروط تحقيق الابداع واستمرار الموهبة رهين بشروط مادية
- نظرا لتدني مستوى الأجور مقارنة مع ارتفاع مستوى المعيشة، ثم أن هذه المهنة لم تعد تنتج البدائل المنتظرة اجتماعيا "طبقة واعية"
- بكل احترام لمهنة التدريس، ففي بلدنا تم التكالب عليها والتنقيص من المدرس وتهميشه وعدم احترام كفاءته ،عندما ولجنا هذه المهنة كان اعتقادنا أنها ستلبي طموحنا في التغيير والممارسة الأخلاقية للمهنة لكن في وطننا الحبيب يتم التحقير والتنكيل بالأستاذ، وهذا هو الواقع المرير الذي يجعلك تتمنى أنك لو لم تلج هذه المهنة.
- مصيبة التعاقد مدمرة صحيا و نفسيا نعيش ونعايش الجحيم يوميا. متعاقد تساوي العيش مع متلازمة الخوف ومن غد آت يحمل في طياته ما يحمل..
- لا تلبي هذه المهني أي طموح لا ماديا طبعا ولا مهنيا لأن الميدان تشوبه نقائص كثيرة ولا رغبة لدى المسؤولين في تجويده والنهوض به وهو ما يجعل هذه المهنة منزوعة القيمة.
- مهنة التعليم تلبي طموحي المهني لكن المادي لا، المهني لأنها تمكنني من خلق علاقات احترام ومودة مع المتعلمين، ومحاولة إنارة طريقهم وتشجيعهم للوصول إلى أعلى المراتب، أما المقابل فهو هزيل مقارنة بالعمل.

ملحق 24:شجرة المتشابهات فيما يخص أجوبة المبحوثين حول سؤال التداعي الحر المتعلق بمهنة التدريس.



استمارة رقم:.....

استمارة

في إطار التهييء لدكتوراه في علم النفس الاجتماعي، نشتغل على دراسة تُعنى بالحياة المهنية و وتصورات السادة الأساتذة في الأسلاك الثلاث (ابتدائي و إعدادي وثانوي) لظروف وشروط العمل التي يشتغلون فيها وتطلعاتهم المهنية. وإن كان الأمر لا يمثل لكم أي ازعاج المرجو تعبئة هذه الاستمارة. مع جزيل الشكر لكم على مساهمتكم في إنجاز هذا البحث العلمي.

معلومات عامة

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

السن: ..... سنة

الحالة العائلية: ◯ متزوج (ة) ◯ مطلق(ة) ◯ أرملة(ة) ◯ أعزب

المستوى الدراسي: ☐ دبلوم الدراسات الجامعية العامة ☐ الاجازة ☐ الماستر ☐ الدكتوراه

المديرية الاقليمية: .....

الوضعية الادارية: ◯ مرسم ◯ متعاقد

الإطار: ☐ أستاذ التعليم الابتدائي ☐ أستاذ التعليم الثانوي الاعدادي ☐ أستاذ التعليم الثانوي التأهيلي

الاقدمية في المؤسسة: ..... **سنة**

مستوى الدخل : 1. ما بين 4500 و 5500 درهم ☐ 2. ما بين 5501 و 6500 درهم ☐
3. ما بين 6501 و 7500 درهم ☐ 4. أكثر من 8500 درهم ☐

طبيعة التكوين: ☐ خريج المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين ☐ مركز تكوين المعلمين
المدرسة العليا للأساتذة ☐ توظيف مباشر ☐ توظيف بالتعاقد ☐ سلك التبريز

مجال العمل: ◯ حضري ◯ قروي

تم صياغة هذه العبارات لفهم القدرات الذاتية للمدرس وذلك من خلال أنشطته التربوية المدرسية. نشكرك على وضع علامة (x) اسفل "الرقم" الذي يناسب رأيك في كل عبارة من العبارات الآتية.

العبـــــــــارات	لا أوافق مطلقا	لا أوافق إلى حد ما	لا أوافق قليلا	أوافق قليلا	أوافق إلى حد ما	أوافق بشكل مطلق
1. عندما يكون المتعلم(ة) أفضل من المعتاد، فإن ذلك غالبا ما يرجع إلى الجهد الاضافي الذي أبذله.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐	6 ☐
2. الساعات التي يقضيها المتعلم(ة) في الصف (القسم) يكون لها تأثير ضئيل على المتعلمين مقارنة مع تأثير بيئتهم العائلية*.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐	6 ☐
3. ترتبط قدرة التلميذ(ة) على التعلم في المقام الأول بالخلفية المعرفية للعائلة*.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐	6 ☐
4. إذا كان المتعلمون يعوزهم الانضباط في المنزل، فإنه من المحتمل ان لا يقبلوا أي انضباط خارجه*.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐	6 ☐
5. عندما تعوز التلميذ القدرة على التعامل مع واجب(فرض كتابي أو شفوي) فإنني عادة أعمل على التكيف مع مستواه.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐	6 ☐
6. عندما يحصل المتعلم(ة) على درجة أفضل من المعتاد فإن ذلك عادة يرجع إلى الطرق الفعالة التي أنقل بها المعارف إلى المتعلمين.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐	6 ☐
7.عندما افعل ذلك حقا، أستطيع التعامل مع حالات جد صعبة من المتعلمين.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐	6 ☐
8. ما يستطيع المدرس(ة) فعله جد محدود، لأن البيئة العائلية للمتعلم(ة) لها تأثير كبير على مردوديته المعرفية*.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐	6 ☐
9. عندما تتحسن درجات (النقط) التي يحصل عليها المتعلمين، فذلك يرجع إلى كوني وجدت أساليب للتدريس أكثر فاعلية ونجاعة.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐	6 ☐
10. إذا كان المتعلم(ة) يتقن بسرعة مفهوما جديدا في "مادة معرفية"، قد يكون ذلك راجع لكوني أعرف الخطوات التي ينطوي عليها تدريس هذا المفهوم.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐	6 ☐
11. إذا كان أباء المتعلمين يشتغلون أكثر مع أطفالهم، أستطيع أنا أيضا أن أفعل المزيد من تلقاء نفسي.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐	6 ☐
12.إذا كان المتعلم(ة) لا يتذكر المعلومات التي قدمتها في الحصة السابقة، فإنني أعرف ما يجب القيام به في الحصة المولية ليقوم بتذكر المعلومات.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐	6 ☐
13. إذا كان المتعلم(ة) في الصف الدراسي مزعج و وغير منضبط، فإنني اعرف عددا من التقنيات لإرجاعه إلى رشده.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐	6 ☐
14. و إذا لم يتمكن أحد من المتعلمين من القيام بواجباته المنزلية، فسأكون قادرا على إجراء تقييم دقيق أن ما طلب منه لإنجازه يصعب عليه.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐	6 ☐
15. حتى المدرس الذي لديه مهارات التدريس لا يمكن أن يكون له تأثير على العديد من المتعلمين.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐	6 ☐

انطلاقا من المواصفات والمميزات التالية، حدد(ي) ماهي العبارات التي تراها مناسبة بالنسبة إليك. ضع(ي) علامة (X) في المربع أسفل الرقم المناسب.

1.غير موافق تماما 2. غير موافق إلى حد ما 3. موافق إلى حد ما 4.موافق تماما

1. أعتقد أنني شخص ذو قيمة، على قدر المساواة مع أي شخص آخر.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
2. أعتقد أنني أمتلك العديد من المزايا و الصفات الجميلة.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
3. بالنظر إلى جميع الاعتبارات، فإنني أميل إلى الشعور بانني فاشل (فاشلة)	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
4. أنا قادر(ة) على القيام بالأشياء كما مُعْظَم الناس.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
5. أشعر أنني لا أمتلك الكثير من الاشياء التي تجعلني أفتخر بنفسي.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
6- لدي موقف ايجابي اتجاه نفسي.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
7. في جميع الأحوال، أنا راض (راضية) عن نفسي.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
8. أحب أن يكون لدي المزيد من الاحترام لنفسي .	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
9. أحيانا أشعر أنني شخص غير مفيد.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
10. أعتقد أحيانا أنني مفيد(ة) و جيد(ة) من أجل لا شيء.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4

من خلال المواصفات التالية المتعلقة بتطور حياتكم المهنية، حدد(ي) ماهي العبارات التي تراها مناسبة بالنسبة اليك. ضع(ي) علامة (X) في المربع أسفل الرقم المناسب

1. **إطلاقا**
2. **نادرا**
3. **أحيانا**
4. **غالبا**
5. **غالبا جدا**

1. ادرك أن هذه هي المهنة التي سأمارسها طول حياتي	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
2. اشارك في مشروع المؤسسة وأعمل على تحسين أدائي التربوي	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
3. استوعب المحيط الاجتماعي والثقافي لمكان عملي	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
4. اعمل على انشاء علاقات ايجابية مع الجسم التربوي وحتى مع المتعلمين	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
5. التزم بأخلاقيات المهنة وأدبيات وخصال المجتمع	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
6. افهم أهمية تحسين صورتي لدى المجتمع	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
7. أرغب في أن أكون متميزا (ة) في مهنتي	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
8. اشارك في مختلف التكوينات المتعلقة بتحسين وتطوير ادائي المهني	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
9. أعمل باستمرار على تحيين معلوماتي وتقييم أدائي المهني باستمرار	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
10. أحس أن لدي قدرات على انتاج معارف متعلقة بمجال تخصصي	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐

الأسئلة التالية تتعلق بمختلف مظاهر علاقتكم بوسطكم المهني، المرجو منكم اختيار الاجابة التي ترونها تلائم ووضعكم، وذلك بوضع علامة (x) أمام الرقم الذي يناسب جوابكم.

1. غير موافق تماما
2. غير موافق إلى حد ما
3. محايد
4. موافق إلى حد ما
5. موافق تماما

1. إنني جد سعيد، بقضاء بقية مساري المهني بهذه المؤسسة.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
2. احس أن مشاكل مؤسستي هي نفسها مشاكلي الخاصة.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
3. لا أشعر بأي إحساس بالانتماء إلى هذه المؤسسة.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
4. ليس لدي أي ارتباط عاطفي بهذه المؤسسة.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
5. احس أنني عضوا كامل العضوية بهذه المؤسسة.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
6. هذه المؤسسة لها أهمية كبيرة بالنسبة لي.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
7. البقاء في هذه المؤسسة هو أمر تلميه الضرورة، وليس الرغبة.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
8. سيكون من الصعب علي ان أغادر مؤسستي، حتى لو كنت أريد ذلك.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
9. الكثير من الأشياء ستتغير في حياتي بمغادرة مؤسستي.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
10. اعتقد بأن لدي خيارات محدودة للتفكير بمغادرة مؤسسة العمل.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
11. ان لم يكن لدي ما اقدمه لهذه المؤسسة فسوف أفكر في تركها.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
12. ما يمنعني من ترك عملي هو ندرة البدائل الممكنة.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
13. لا أشعر بإلزامية البقاء في هذه المؤسسة.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
14. احد أهم عوامل استمراري بالعمل في هذه المؤسسة، هو أنني أؤمن بأن الوفاء مهم و واجب أخلاقي.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
15. إذا حدث وتركت هذه المؤسسة في هذا الوقت، فإنني لن أشعر بأي ذنب.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
16. تعلمت الإيمان بقيمة الإخلاص لمؤسسة واحدة.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
17. يصعب علي ترك هذه المؤسسة نظرا لإرتباطي الشديد بزملاء العمل.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
18. انا جد ممتن لهذه المؤسسة.	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐

مبيان الهُوية النفسية والاجتماعية

المرجو قراءة العبارات أسفله بشكل مركز وإكمالها، وذلك من خلال المعلومات الأولية التي ترد إلى ذهنك، علما أنه لا توجد إجابة صحيحة و أخرى خاطئة، ما يهمنا أكثر هو الكلمات أو العبارات التي ترد إلى ذهنك لأول وهلة بمجرد قراءة العبارة. والخطوة الثانية هي أن تقوم أو (تقومين) بتحديد إن كانت هذه الإجابات تتطابق مع شخصك أم لا، وذلك بوضع دائرة على العدد (1 أو 2 أو 3 أو 4) الذي يوافق إجابتك، ثم ما مدى أهميتها، وذلك بوضع دائرة على الحرف (أ) في الخانة الأخيرة إذ ا كانت الاجابة أساسية بالنسبة اليك.

عندما تفكر في "مهنة التدريس" بصيغة "نحن" ماهي أول خمس كلمات تتباذر إلى ذهنك. نحن المدرسون/المدرسات نعرف ب..... أو "مهنة التدريس" تعرف ب...	**تمايز ذات/ آخر**				**الدلالة العاطفية**		**القيمة**
	ينطبق تماما على نفسي	ينطبق قليلا على نفسي	لا ينطبق شيئا ما، على نفسي	لا ينطبق تماما مع نفسي	ايجابي	سلبي	أساسي
1-.....	1	2	3	4	+	-	أ
2-.....	1	2	3	4	+	-	أ
3-.....	1	2	3	4	+	-	أ
4-.....	1	2	3	4	+	-	أ
5-.....	1	2	3	4	+	-	أ
عندما تفكر في "مهنة التدريس " بصيغة "هم" ماهي أول خمس كلمات تتباذر إلى ذهنك. هم "المدرسون" يعرفون ب	**تمايز ذات/ آخر**				**الدلالة العاطفية**		**القيمة**
	ينطبق تماما على نفسي	ينطبق قليلا على نفسي	لا ينطبق شيئا ما، على نفسي	لا ينطبق تماما مع	ايجابي	سلبي	أساسي
1-.....	1	2	3	4	+	-	أ
2-.....	1	2	3	4	+	-	أ
3-.....	1	2	3	4	+	-	أ
4-.....	1	2	3	4	+	-	أ
5-.....	1	2	3	4	+	-	أ

عندما تفكر في "أساتذة التعليم الثانوي" بصيغة "نحن" ماهي أول خمس كلمات تتباذر إلى ذهنك. نحن أساتذة التعليم الثانوي نعرف ب.....	تمايز ذات/ آخر				الدلالة العاطفية		القيمة
	ينطبق تماما على نفسي	ينطبق قليلا على نفسي	لا ينطبق شيئا ما، على نفسي	لا ينطبق تماما مع نفسي	ايجابي	سلبي	أساسي
1-.....	1	2	3	4	+	-	أ
2-.....	1	2	3	4	+	-	أ
3-.....	1	2	3	4	+	-	أ
4-.....	1	2	3	4	+	-	أ
5-.....	1	2	3	4	+	-	أ
عندما تفكر في " أساتذة التعليم الثانوي" بصيغة "هم" ماهي أول خمس كلمات تتباذر إلى ذهنك هم أساتذة التعليم الثانوي يعرفون ب	تمايز ذات/ آخر				الدلالة العاطفية		القيمة
	ينطبق تماما على نفسي	ينطبق قليلا على نفسي	لا ينطبق شيئا ما، على نفسي	لا ينطبق تماما مع نفسي	ايجابي	سلبي	أساسي
1-.....	1	2	3	4	+	-	أ
2-.....	1	2	3	4	+	-	أ
3-.....	1	2	3	4	+	-	أ
4-.....	1	2	3	4	+	-	أ
5-.....	1	2	3	4	+	-	أ

عندما تفكر في "أساتذة التعليم الاعدادي" بصيغة "نحن" ماهي أول خمس كلمات تتباذر إلى ذهنك. نحن أساتذة التعليم الاعدادي نعرف ب.....	تمايز ذات/ آخر				الدلالة العاطفية		القيمة
	ينطبق تماما على نفسي	ينطبق قليلا على نفسي	لا ينطبق شيئا ما، على نفسي	لا ينطبق تماما مع نفسي	ايجابي	سلبي	أساسي
1-.....	1	2	3	4	+	-	أ
2-.....	1	2	3	4	+	-	أ
3-.....	1	2	3	4	+	-	أ
4-.....	1	2	3	4	+	-	أ
5-.....	1	2	3	4	+	-	أ
عندما تفكر في "أساتذة التعليم الاعدادي" بصيغة "هم" ماهي أول خمس كلمات تتباذر إلى ذهنك هم أساتذة التعليم الاعدادي يعرفون ب	تمايز ذات/ آخر				الدلالة العاطفية		القيمة
	ينطبق تماما على نفسي	ينطبق قليلا على نفسي	لا ينطبق شيئا ما، على نفسي	لا ينطبق تماما مع نفسي	ايجابي	سلبي	أساسي
1-.....	1	2	3	4	+	-	أ
2-.....	1	2	3	4	+	-	أ
3-.....	1	2	3	4	+	-	أ
4-.....	1	2	3	4	+	-	أ
5-.....	1	2	3	4	+	-	أ

عندما تفكر في "أساتذة التعليم الابتدائي" بصيغة "نحن" ماهي أول خمس كلمات تتباذر إلى ذهنك. نحن أساتذة التعليم الابتدائي نعرف ب.....	تمايز ذات/ آخر				الدلالة العاطفية		القيمة
	ينطبق تماما على نفسي	ينطبق قليلا على نفسي	لا ينطبق شيئا ما، على نفسي	لا ينطبق تماما مع نفسي	ايجابي	سلبي	أساسي
1-.....	1	2	3	4	+	-	أ
2-.....	1	2	3	4	+	-	أ
3-.....	1	2	3	4	+	-	أ
4-.....	1	2	3	4	+	-	أ
5-.....	1	2	3	4	+	-	أ
عندما تفكر في "اساتذة التعليم الابتدائي" بصيغة "هم" ماهي أول خمس كلمات تتباذر إلى ذهنك. هم أساتذة التعليم الابتدائي يعرفون ب.....	تمايز ذات/ آخر				الدلالة العاطفية		القيمة
	ينطبق تماما على نفسي	ينطبق قليلا على نفسي	لا ينطبق شيئا ما، على نفسي	لا ينطبق تماما مع نفسي	ايجابي	سلبي	أساسي
1-.....	1	2	3	4	+	-	أ
2-.....	1	2	3	4	+	-	أ
3-.....	1	2	3	4	+	-	أ
4-.....	1	2	3	4	+	-	أ
5-.....	1	2	3	4	+	-	أ

عندما تفكر في "الأستاذ المثالي " بصيغة "نحن" ماهي أول خمس كلمات تتباذر إلى ذهنك نحن الأساتذة المثاليين نعرف ب.....	تمايز ذات/ آخر				الدلالة العاطفية		القيمة
	ينطبق تماما على نفسي	ينطبق قليلا على نفسي	لا ينطبق شيئا ما، على نفسي	لا ينطبق تماما مع نفسي	ايجابي	سلبي	أساسي
1-.....	1	2	3	4	+	-	أ
2-.....	1	2	3	4	+	-	أ
3-.....	1	2	3	4	+	-	أ
4-.....	1	2	3	4	+	-	أ
5-.....	1	2	3	4	+	-	أ
عندما تفكر في "الأستاذ المثالي" بصيغة "هم" ماهي أول خمس كلمات تتباذر إلى ذهنك هم الأساتذة المثاليون يعرفون ب	تمايز ذات/ آخر				الدلالة العاطفية		القيمة
	ينطبق تماما على نفسي	ينطبق قليلا على نفسي	لا ينطبق شيئا ما، على نفسي	لا ينطبق تماما مع نفسي	ايجابي	سلبي	أساسي
1-.....	1	2	3	4	+	-	أ
2-.....	1	2	3	4	+	-	أ
3-.....	1	2	3	4	+	-	أ
4-.....	1	2	3	4	+	-	أ
5-.....	1	2	3	4	+	-	أ

عندما تفكر في "أساتذة المواد الأدبية" بصيغة "نحن" ماهي أول خمس كلمات تتباذر إلى ذهنك نحن أساتذة المواد الأدبية نعرف.....	تمايز ذات/ آخر				الدلالة العاطفية		القيمة
	ينطبق تماما على نفسي	ينطبق قليلا على نفسي	لا ينطبق شيئا ما، على نفسي	لا ينطبق تماما مع نفسي	ايجابي	سلبي	أساسي
1-.....	1	2	3	4	+	-	أ
2-.....	1	2	3	4	+	-	أ
3-.....	1	2	3	4	+	-	أ
4-.....	1	2	3	4	+	-	أ
5-.....	1	2	3	4	+	-	أ
عندما تفكر في "أساتذة المواد الأدبية" بصيغة "هم" ماهي أول خمس كلمات تتباذر إلى ذهنك هم أساتذة المواد الأدبية يعرفون ب	تمايز ذات/ آخر				الدلالة العاطفية		القيمة
	ينطبق تماما على نفسي	ينطبق قليلا على نفسي	لا ينطبق شيئا ما، على نفسي	لا ينطبق تماما مع نفسي	ايجابي	سلبي	أساسي
1-.....	1	2	3	4	+	-	أ
2-.....	1	2	3	4	+	-	أ
3-.....	1	2	3	4	+	-	أ
4-.....	1	2	3	4	+	-	أ
5-.....	1	2	3	4	+	-	أ

عندما تفكر في "اساتذة المواد العلمية" بصيغة "نحن" ماهي أول خمس كلمات تتباذر إلى ذهنك. نحن "أساتذة المواد العلمية " نعرف ب.....	تمايز ذات/ آخر				الدلالة العاطفية		القيمة
	ينطبق تماما على نفسي	ينطبق قليلا على نفسي	لا ينطبق شيئا ما، على نفسي	لا ينطبق تماما مع نفسي	ايجابي	سلبي	أساسي
1-.....	1	2	3	4	+	-	أ
2-.....	1	2	3	4	+	-	أ
3-.....	1	2	3	4	+	-	أ
4-.....	1	2	3	4	+	-	أ
5-.....	1	2	3	4	+	-	أ
عندما تفكر في " اساتذة المواد العلمية " بصيغة "هم" ماهي أول خمس كلمات تتباذر إلى ذهنك هم أساتذة المواد العلمية يعرفون ب	تمايز ذات/ آخر				الدلالة العاطفية		القيمة
	ينطبق تماما على نفسي	ينطبق قليلا على نفسي	لا ينطبق شيئا ما، على نفسي	لا ينطبق تماما مع نفسي	ايجابي	سلبي	أساسي
1-.....	1	2	3	4	+	-	أ
2-.....	1	2	3	4	+	-	أ
3-.....	1	2	3	4	+	-	أ
4-.....	1	2	3	4	+	-	أ
5-.....	1	2	3	4	+	-	أ

وأنت تجيب عن العبارات السابقة، هل قمت بوصف الجماعة ذاتها أو من خلال مقارنتها بجماعة أخرى؟

☐ الجماعة نفسها ☐ من خلال جماعة أخرى

إذ ا كان جوابك "من خلال جماعة أخرى"، إذ كر هذه الجماعة وفقا لكل حالة.

1- المدرسون/المدرسات.....

2- أساتذة التعليم الثانوي.....

3- أساتذة التعليم الاعدادي.....

4- أساتذة التعليم الابتدائي.....

5- الأستاذ المثالي.....

6- أساتذة المواد العلمية.....

7- أساتذة المواد الأدبية.....

من خلال اجاباتك السابقة هل أعطيت وجهة نظرك الشخصية أو رأي أشخاص آخرين؟

☐ رأيي الشخصي ☐ رأي شخص آخر.

نشكركم على تعاونكم

ملحق 26: الجودة السيكومترية لمقياس الكفاءة الذاتية في المرحلة الاستطلاعية.

Cronbach's Alpha if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Scale Variance if Item Deleted	Scale Mean if Item Deleted	
0,528	0,197	56,323	61,2333	عندما يكون المتعلم(ة) أفضل من المعتاد، فإن ذلك غالبا ما يرجع الى الجهد الاضافي الذي أبذله.
0,508	0,284	52,530	61,2333	الساعات التي يقضيها المتعلم(ة) في القسم (الصف) يكون لها تأثير ضئيل على المتعلمين مقارنة مع تأثير بيئتهم العائلية.
0,556	0,094	55,200	62,2000	ترتبط قدرة التلميذ(ة) على التعلم في المقام الأول بالخلفية المعرفية للعائلة.
0,502	0,301	51,016	61,4667	إذا كان المتعلمون يعوزهم الانضباط في المنزل، فإنه من المحتمل ان لا يقبلوا أي انضباط خارجه.
0,558	0,048	57,816	61,3333	عندما تعوز التلميذ القدرة على التعامل مع واجب) فرض كتابي أو شفوي (فإنني عادة أعمل على التكيف مع مستواه.
0,501	0,365	54,069	61,0000	عندما يحصل المتعلم(ة) على درجة أفضل من المعتاد فإن ذلك عادة يرجع إلى الطرق الفعالة التي أنقل بها المعارف الى المتعلمين.
0,510	0,331	55,385	61,1667	عندما افعل ذلك حقا، أستطيع التعامل مع حالات جد صعبة من المتعلمين.
0,514	0,252	52,179	61,4000	ما يستطيع المدرس(ة) فعله جد محدود، لأن البيئة العائلية للمتعلم)ة (لها تأثير كبير على مردوديته المعرفية
0,541	0,109	58,764	60,8333	عندما تتحسن درجات) النقط (التي يحصل عليها المتعلمين، فذلك يرجع الى كوني وجدت أساليب للتدريس أكثر فاعلية ونجاعة.
0,510	0,301	54,395	61,1333	إذا كان المتعلم(ة) يتقن بسرعة مفهوما جديدا في" مادة معرفية"، قد يكون ذلك راجع لكوني أعرف الخطوات التي ينطوي عليها تدريس هذا المفهوم.
0,560	0,006	59,459	60,7000	إذا كان أباء المتعلمين يشتغلون أكثر مع أطفالهم، أستطيع أنا أيضا أن أفعل المزيد من تلقاء نفسي
0,551	0,077	57,403	61,1000	إذا كان المتعلم(ة) لا يتذكر المعلومات التي قدمتها في الحصة السابقة، فإنني أعرف ما يجب القيام به في الحصة المولية ليقوم بتذكر المعلومات.
0,547	0,092	57,513	61,2667	إذا كان المتعلم(ة) في الصف الدراسي مزعج و وغير منضبط، فإنني اعرف عددا من التقنيات لإرجاعه الى رشده.
0,499	0,329	52,093	61,9000	و إذا لم يتمكن أحد من المتعلمين من القيام بواجباته المنزلية، فسأكون قادرا على إجراء تقييم دقيق أن ما طلب منه لإنجازه يصعب عليه.
0,506	0,284	50,585	61,3667	حتى المدرس الذي لديه مهارات التدريس لا يمكن أن يكون له تأثير على العديد من المتعلمين.

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
65,6667	61,126	7,81834	15

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
0,544	**15**

ملحق 27: الجودة السيكومترية لمقياس تقدير الذات.

Item-Total Statistics				
Cronbach's Alpha if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Scale Variance if Item Deleted	Scale Mean if Item Deleted	
0,792	0,516	7,390	17,3000	أعتقد أنني شخص ذو قيمة، على قدر المساواة مع أي شخص آخر.
0,740	0,741	7,200	17,2000	أعتقد أنني أمتلك العديد من المزايا و الصفات الجميلة.
0,817	0,388	8,207	17,0000	أنا قادر)ة (على القيام بالأشياء كما مُعْظَم الناس.
0,759	0,678	7,757	17,0333	لدي موقف ايجابي اتجاه نفسي
0,799	0,462	8,447	17,0333	في جميع الأحوال، أنا راض)راضية (عن نفسي.
0,749	0,685	6,576	17,1000	أحب أن يكون لدي المزيد من الاحترام لنفسي.

Item Statistics			
N	Std. Deviation	Mean	
30	,85836	3,2333	أعتقد أنني شخص ذو قيمة، على قدر المساواة مع أي شخص آخر.
30	,71116	3,3333	أعتقد أنني أمتلك العديد من المزايا و الصفات الجميلة.
30	,77608	3,5333	أنا قادر)ة (على القيام بالأشياء كما مُعْظَم الناس.
30	,62972	3,5000	لدي موقف ايجابي اتجاه نفسي.
30	,62972	3,5000	في جميع الأحوال، أنا راض) راضية (عن نفسي.
30	,89763	3,4333	أحب أن يكون لدي المزيد من الاحترام لنفسي.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
0,808	**6**

ملحق 28:الجودة السيكومترية لمقياس الالتزام المهني بمكوناته العاطفية والحِسابية والأخلاقية.

Item-Total Statistics				
Cronbach's Alpha if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Scale Variance if Item Deleted	Scale Mean if Item Deleted	
0,733	0,446	66,257	37,1333	إنني جد سعيد، بقضاء بقية مساري المهني بهذه المؤسسة.
0,749	0,311	72,202	36,9333	أحس أن مشاكل مؤسستي هي نفسها مشاكلي الخاصة.
0,727	0,531	68,562	36,3000	أحس أنني عضوا كامل العضوية بهذه المؤسسة.
0,717	0,640	66,731	36,4000	هذه المؤسسة لها أهمية كبيرة بالنسبة لي.
0,703	0,677	62,051	37,4667	سيكون من الصعب علي ان أغادر مؤسستي، حتى لو كنت أريد ذلك.
0,804	-0,158	82,420	37,1667	الكثير من الأشياء ستتغير في حياتي بمغادرة مؤسستي.
0,769	0,157	73,678	37,3333	اعتقد بأن لدي خيارات محدودة للتفكير بمغادرة مؤسسة العمل.
0,778	0,049	77,076	37,4000	ان لم يكن لدي ما اقدمه لهذه المؤسسة فسوف أفكر في تركها
0,706	0,650	62,166	36,8000	احد أهم عوامل استمراري بالعمل في هذه المؤسسة، هو أنني أؤمن بأن الوفاء مهم و واجب أخلاقي.
0,738	0,405	68,516	37,6333	تعلمت الإيمان بقيمة الإخلاص لمؤسسة واحدة.
0,712	0,612	63,551	37,3667	يصعب علي ترك هذه المؤسسة نظرا لارتباطي الشديد بزملاء العمل.
0,714	0,631	65,292	36,4667	أنا جد ممتن لهذه المؤسسة.

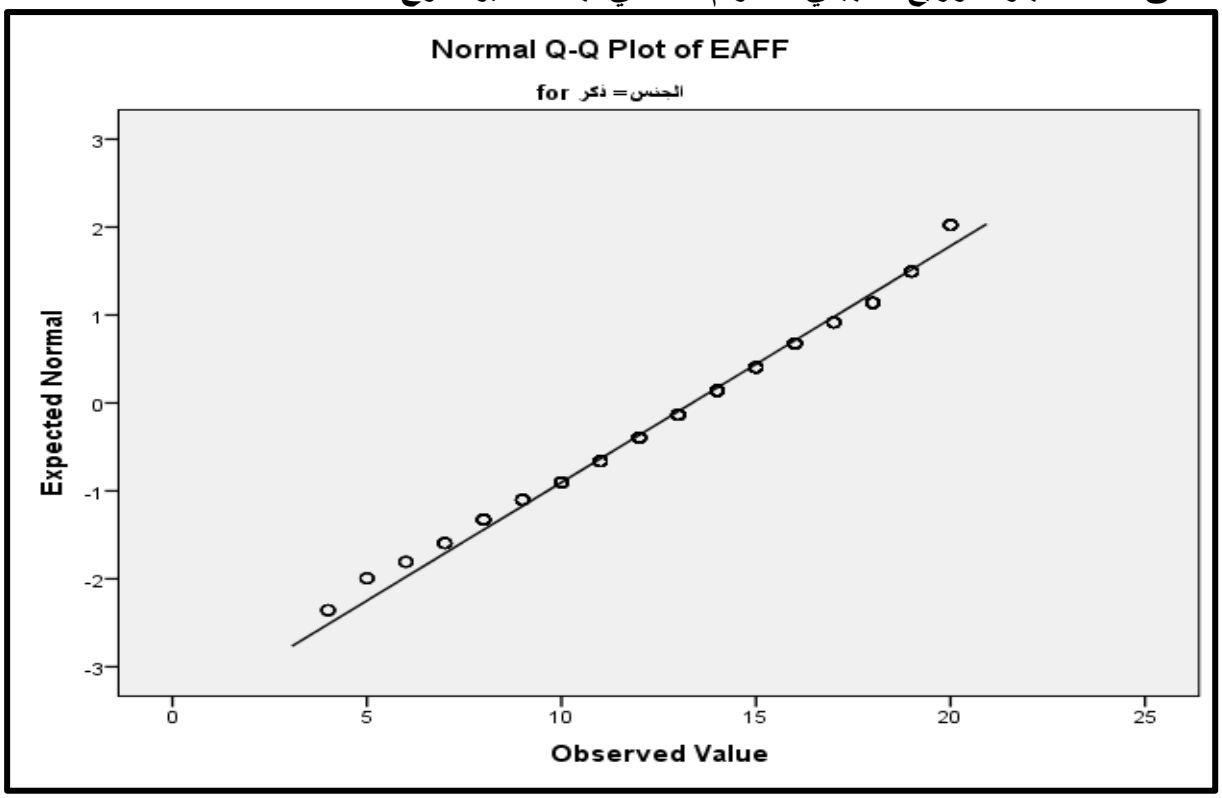
Scale Statistics

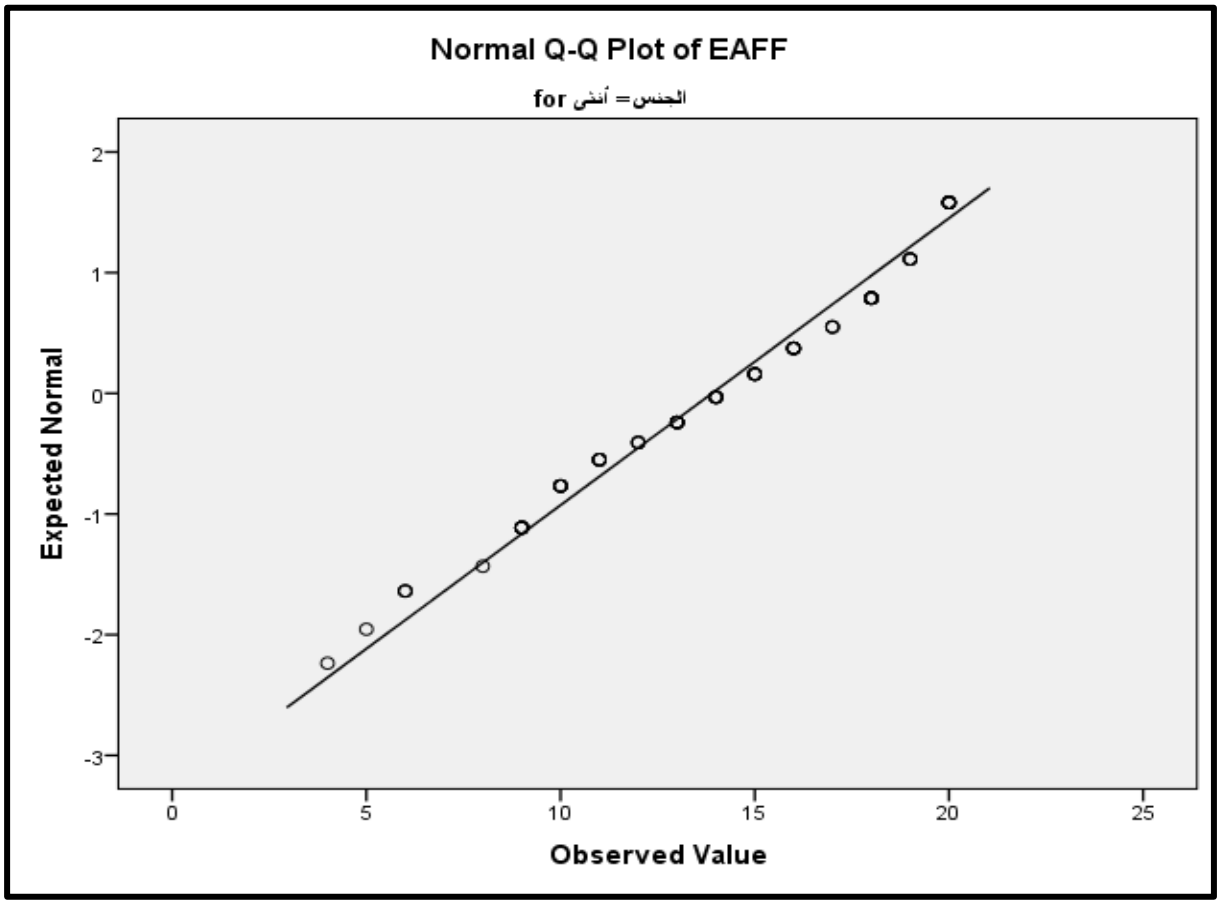
Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
40,4000	80,386	8,96584	12

Reliability Statistics

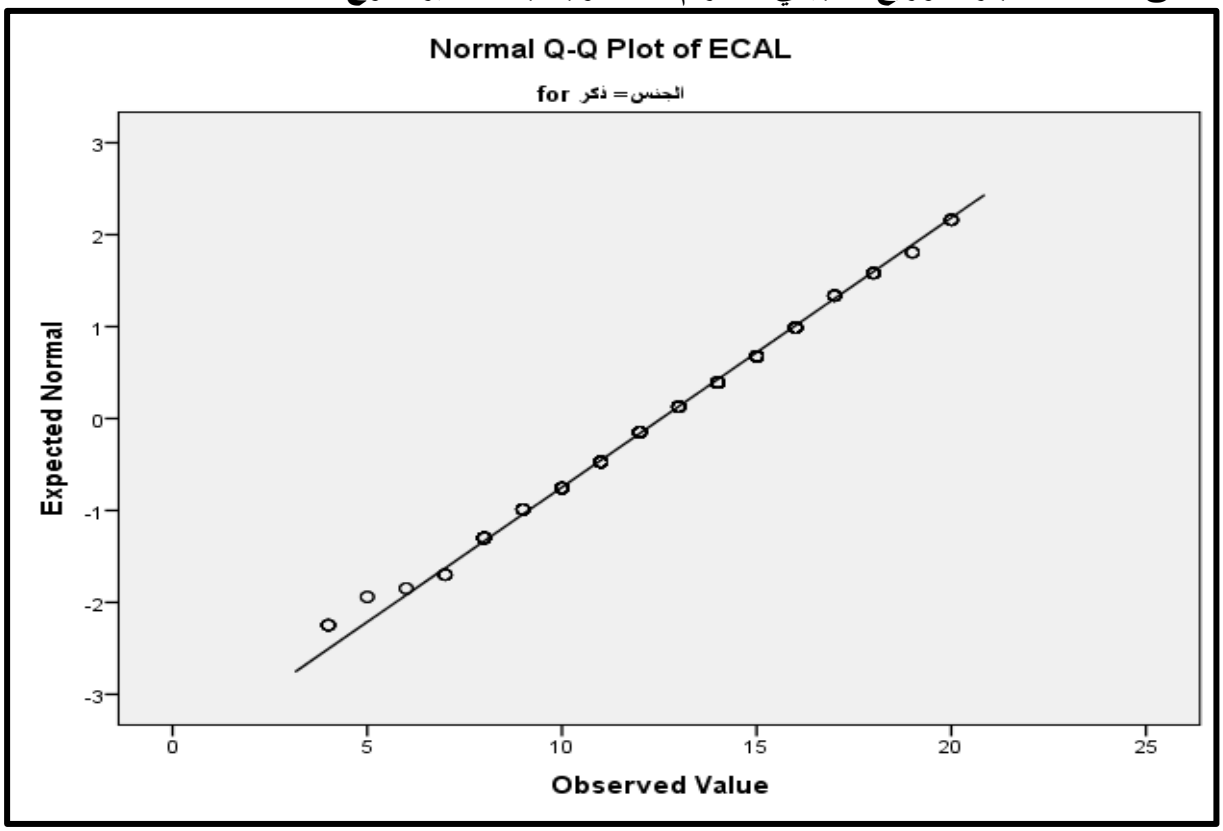
Cronbach's Alpha	N of Items
0,757	**12**

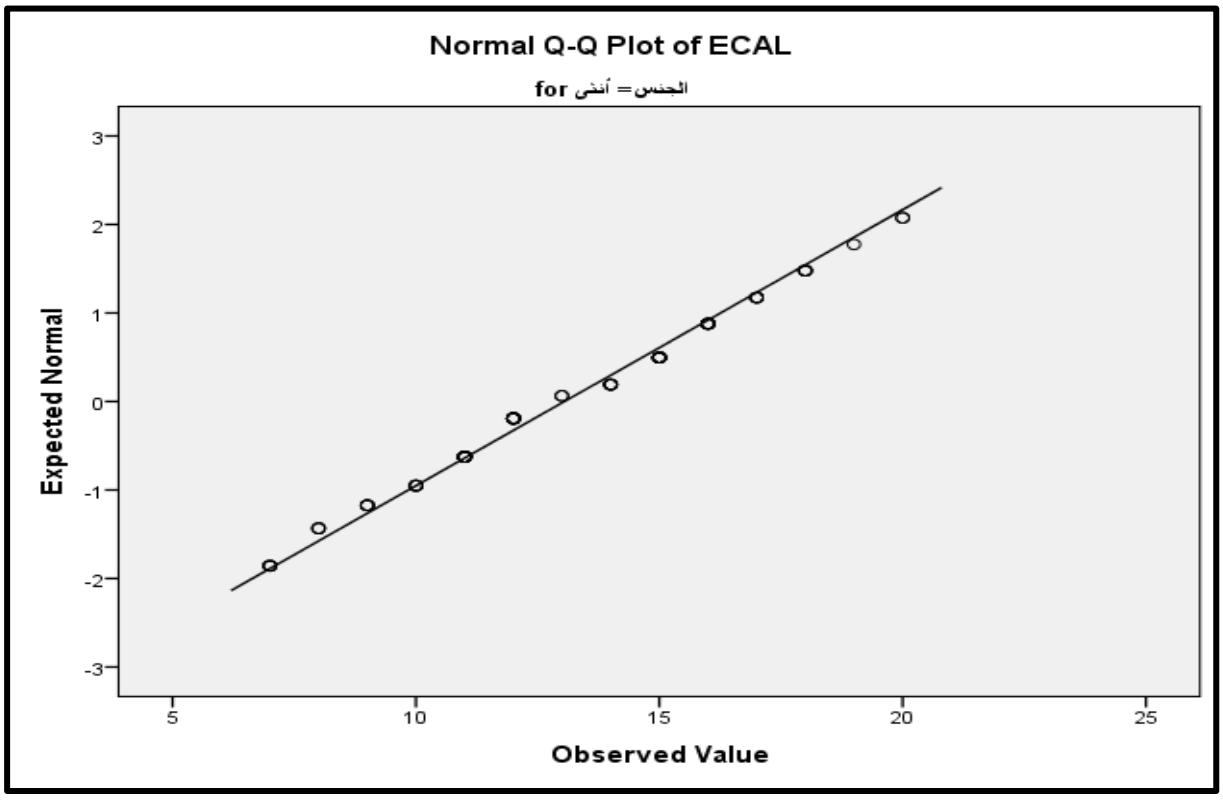
ملحق 29: اختبار التوزيع الطبيعي للالتزام العاطفي تبعا لمتغير النوع.



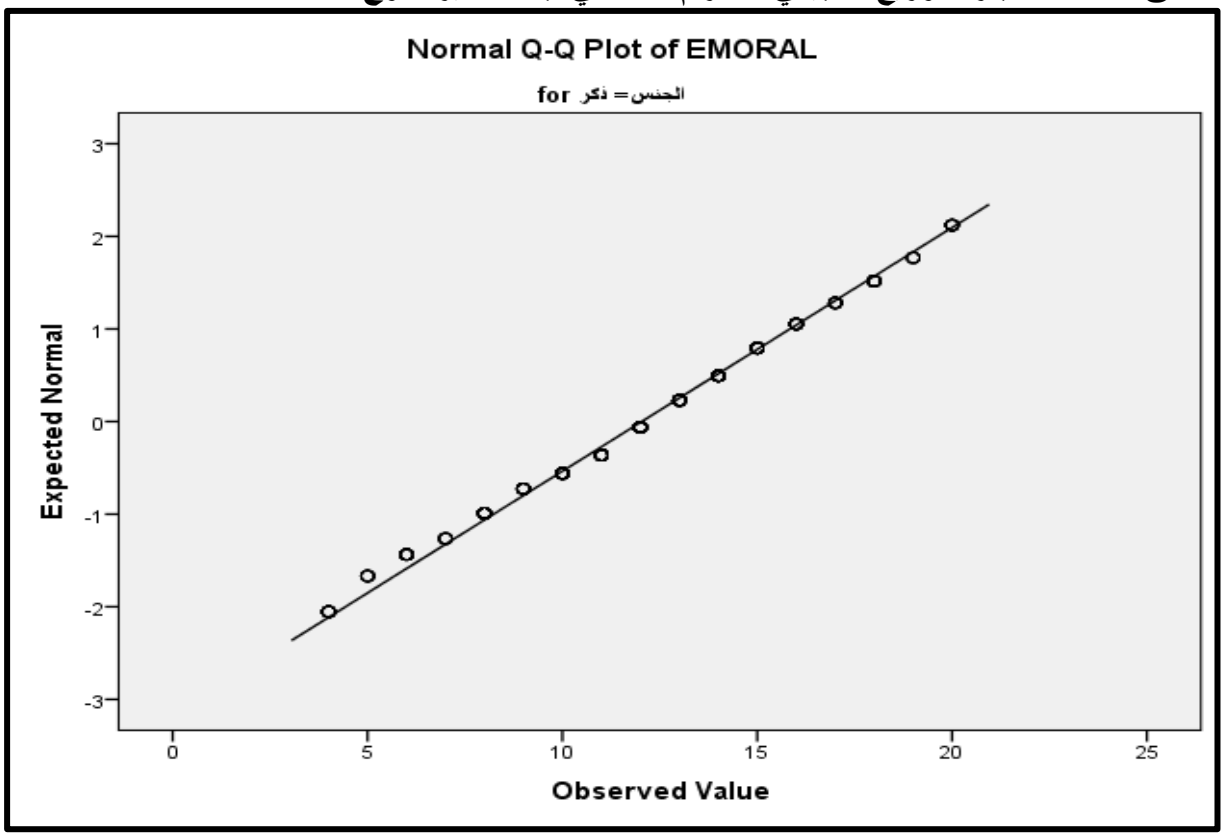


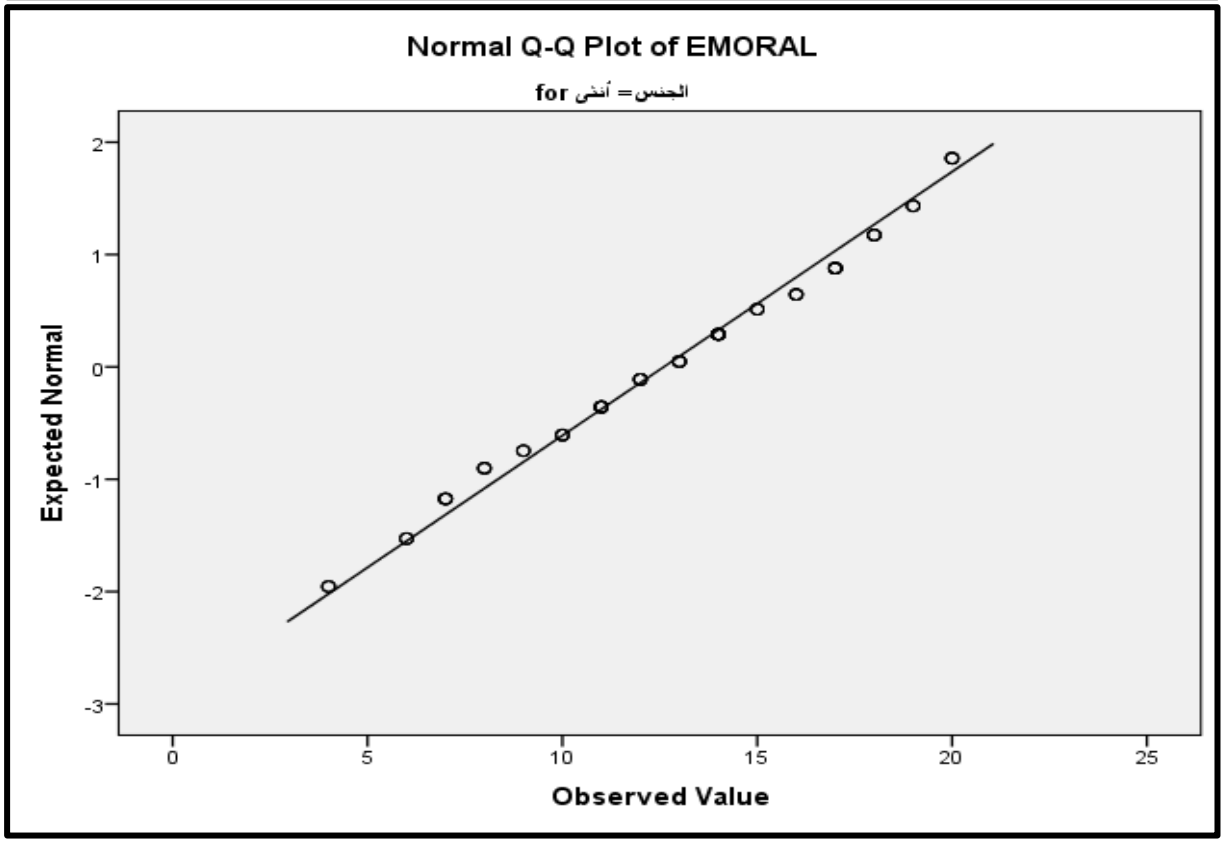
ملحق 29-1: اختبار التوزيع الطبيعي للالتزام المحسوب تبعا لمتغير النوع.



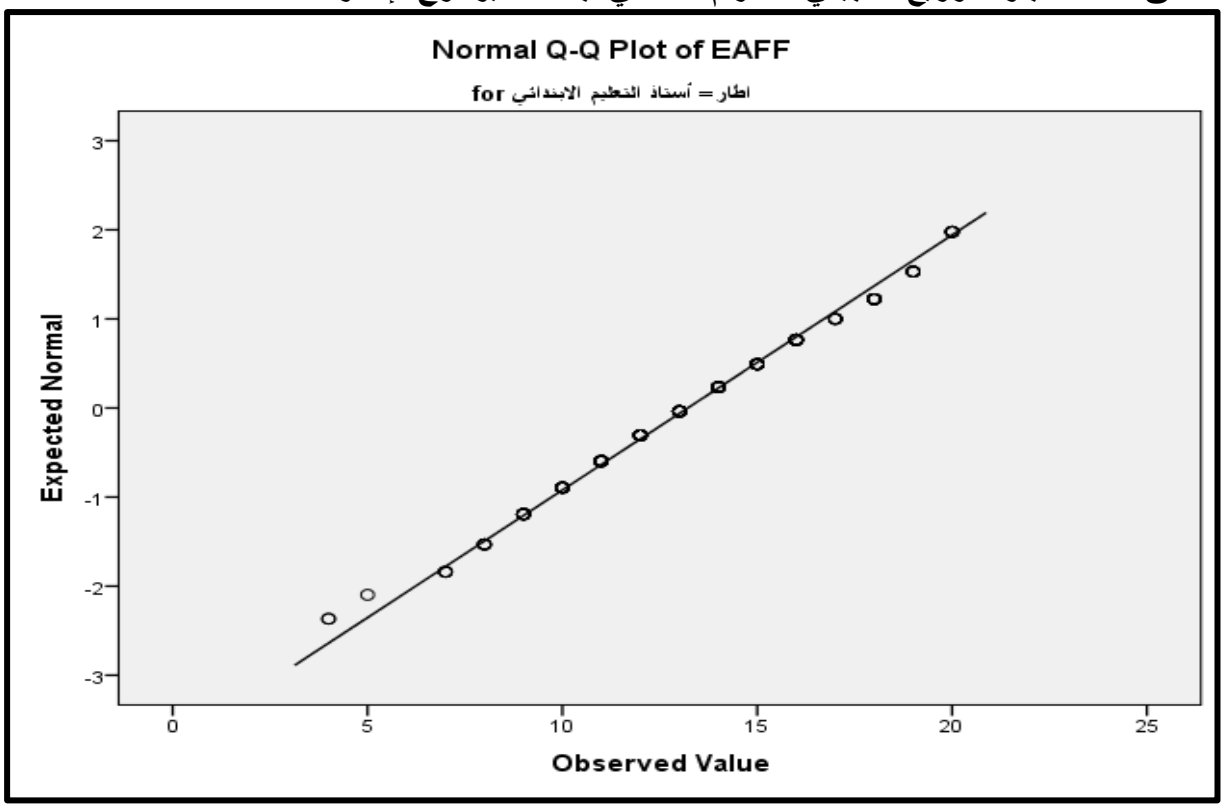


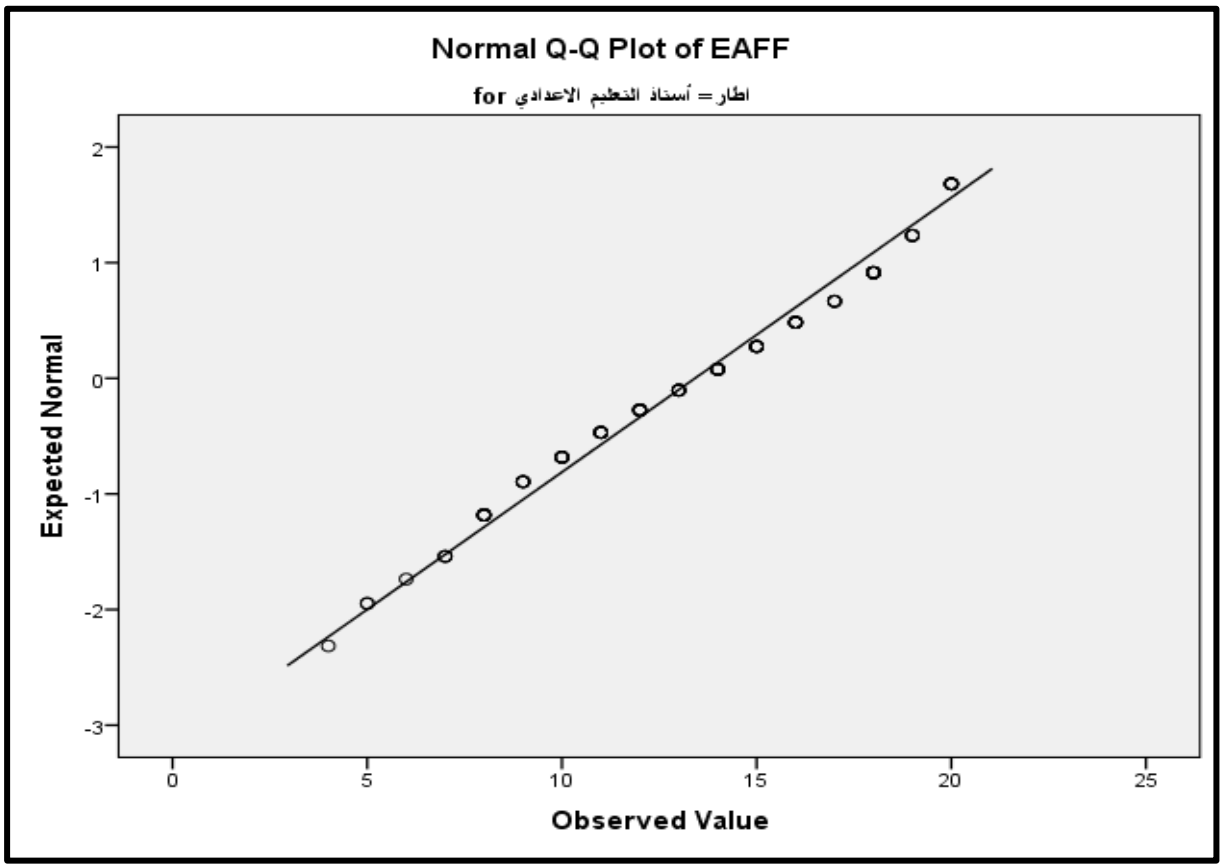
ملحق 29-2: اختبار التوزيع الطبيعي للالتزام الأخلاقي تبعا لمتغير النوع.





ملحق 30: اختبار التوزيع الطبيعي للالتزام العاطفي تبعا لمتغير نوع الإطار.





ملحق 31: مثال لاختبار المقارنات البعدية LSD (أنواع الالتزام الثلاث تبعا لمتغير العمر).

LSD							
95% Confidence Interval		Sig.	Std. Error	Mean Difference (I-J)	السن (J)	السن (I)	Dependent Variable
Upper Bound	Lower Bound						
-,0367	-3,0216	,045	,75915	-1,52912*	من 25 سنة الى 30سنة	سنة 20 من سنة 25 الى	الالتزام العاطفي
,6440	-2,4632	,250	,79024	-,90957	من 30 سنة الى 35		
-,5313	-3,6179	,009	,78502	-2,07460*	من 35 سنة الى 40سنة		
-1,2083	-6,5986	,005	1,37089	-3,90345*	من 40 سنة الى 45سنة		
-2,1120	-7,0180	,000	1,24774	-4,56499*	أكثر من45		
3,0216	,0367	,045	,75915	1,52912*	من 20 سنة الى 25سنة	سنة 25 من سنة 30 الى	
1,5767	-,3376	,204	,48685	,61955	من 30 سنة الى 35		
,3949	-1,4858	,255	,47832	-,54548	من 35 سنة الى 40سنة		
,0270	-4,7756	,053	1,22143	-2,37432	من 40 سنة الى 45سنة		
-,9099	-5,1618	,005	1,08138	-3,03586*	أكثر من45		
2,4632	-,6440	,250	,79024	,90957	من 20 سنة الى 25سنة	سنة 30 من 35 الى	
,3376	-1,5767	,204	,48685	-,61955	من 25 سنة الى 30سنة		
-,1304	-2,1997	,027	,52628	-1,16503*	من 35 سنة الى 40سنة		
-,5541	-5,4336	,016	1,24099	-2,99388*	من 40 سنة الى 45سنة		
-1,4861	-5,8247	,001	1,10343	-3,65542*	أكثر من45		
3,6179	,5313	,009	,78502	2,07460*	من 20 سنة الى 25سنة	سنة 35 من سنة 40 الى	
1,4858	-,3949	,255	,47832	,54548	من 25 سنة الى 30سنة		
2,1997	,1304	,027	,52628	1,16503*	من 30 سنة الى 35		
,6044	-4,2621	,140	1,23767	-1,82885	من 40 سنة الى 45سنة		
-,3284	-4,6524	,024	1,09970	-2,49038*	أكثر من45		
6,5986	1,2083	,005	1,37089	3,90345*	من 20 سنة الى 25سنة	سنة 40 من سنة 45 الى	
4,7756	-,0270	,053	1,22143	2,37432	من 25 سنة الى 30سنة		
5,4336	,5541	,016	1,24099	2,99388*	من 30 سنة الى		

		35					
		من 35 سنة الى 40سنة	1,82885	1,23767	,140	-,6044	4,2621
		أكثر من45	-,66154	1,57239	,674	-3,7528	2,4297
	45 من أكثر	من 20 سنة الى 25سنة	4,56499*	1,24774	,000	2,1120	7,0180
		من 25 سنة الى 30سنة	3,03586*	1,08138	,005	,9099	5,1618
		من 30 سنة الى 35	3,65542*	1,10343	,001	1,4861	5,8247
		من 35 سنة الى 40سنة	2,49038*	1,09970	,024	,3284	4,6524
		من 40 سنة الى 45سنة	,66154	1,57239	,674	-2,4297	3,7528
الالتزام المحسوب	سنة 20 من سنة 25 الى	من 25 سنة الى 30سنة	-,14748	,68695	,830	-1,4980	1,2030
		من 30 سنة الى 35	,06087	,71509	,932	-1,3450	1,4667
		من 35 سنة الى 40سنة	,42606	,71036	,549	-,9705	1,8226
		من 40 سنة الى 45سنة	-,77586	1,24052	,532	-3,2147	1,6630
		أكثر من45	,80106	1,12908	,478	-1,4187	3,0208
	سنة 25 من سنة 30 الى	من 20 سنة الى 25سنة	,14748	,68695	,830	-1,2030	1,4980
		من 30 سنة الى 35	,20836	,44055	,637	-,6577	1,0745
		من 35 سنة الى 40سنة	,57354	,43284	,186	-,2774	1,4245
		من 40 سنة الى 45سنة	-,62838	1,10527	,570	-2,8013	1,5445
		أكثر من45	,94854	,97854	,333	-,9752	2,8723
	سنة 30 من 35 الى	من 20 سنة الى 25سنة	-,06087	,71509	,932	-1,4667	1,3450
		من 25 سنة الى 30سنة	-,20836	,44055	,637	-1,0745	,6577
		من 35 سنة الى 40سنة	,36519	,47623	,444	-,5711	1,3014
		من 40 سنة الى 45سنة	-,83673	1,12297	,457	-3,0445	1,3710
		أكثر من45	,74019	,99850	,459	-1,2228	2,7032
	سنة 35 من سنة 40 الى	من 20 سنة الى 25سنة	-,42606	,71036	,549	-1,8226	,9705
		من 25 سنة الى 30سنة	-,57354	,43284	,186	-1,4245	,2774
		من 30 سنة الى 35	-,36519	,47623	,444	-1,3014	,5711

		من 40 سنة الى 45سنة	-1,20192	1,11997	,284	-3,4037	,9999
		أكثر من45	,37500	,99512	,706	-1,5814	2,3314
	سنة 40 من سنة 45 الى	من 20 سنة الى 25سنة	,77586	1,24052	,532	-1,6630	3,2147
		من 25 سنة الى 30سنة	,62838	1,10527	,570	-1,5445	2,8013
		من 30 سنة الى 35	,83673	1,12297	,457	-1,3710	3,0445
		من 35 سنة الى 40سنة	1,20192	1,11997	,284	-,9999	3,4037
		أكثر من45	1,57692	1,42286	,268	-1,2204	4,3742
	45 من أكثر	من 20 سنة الى 25سنة	-,80106	1,12908	,478	-3,0208	1,4187
		من 25 سنة الى 30سنة	-,94854	,97854	,333	-2,8723	,9752
		من 30 سنة الى 35	-,74019	,99850	,459	-2,7032	1,2228
		من 35 سنة الى 40سنة	-,37500	,99512	,706	-2,3314	1,5814
		من 40 سنة الى 45سنة	-1,57692	1,42286	,268	-4,3742	1,2204
الالتزام الأخلاقي	سنة 20 من سنة 25 الى	من 25 سنة الى 30سنة	,73020	,78122	,351	-,8057	2,2660
		من 30 سنة الى 35	1,02639	,81321	,208	-,5724	2,6251
		من 35 سنة الى 40سنة	,59350	,80784	,463	-,9947	2,1817
		من 40 سنة الى 45سنة	-1,71034	1,41074	,226	-4,4838	1,0631
		أكثر من45	-2,69496*	1,28401	,036	-5,2193	-,1706
	سنة 25 من سنة 30 الى	من 20 سنة الى 25سنة	-,73020	,78122	,351	-2,2660	,8057
		من 30 سنة الى 35	,29619	,50100	,555	-,6888	1,2811
		من 35 سنة الى 40سنة	-,13669	,49223	,781	-1,1044	,8310
		من 40 سنة الى 45سنة	-2,44054	1,25693	,053	-4,9116	,0306
		أكثر من45	-3,42516*	1,11282	,002	-5,6129	-1,2374
	سنة 30 من 35 الى	من 20 سنة الى 25سنة	-1,02639	,81321	,208	-2,6251	,5724
		من 25 سنة الى 30سنة	-,29619	,50100	,555	-1,2811	,6888
		من 35 سنة الى 40سنة	-,43289	,54158	,425	-1,4976	,6318
		من 40 سنة الى	-2,73673*	1,27707	,033	-5,2474	-,2261

		45سنة					
		أكثر من45	-3,72135*	1,13551	,001	-5,9537	-1,4890
	سنة 35 من سنة 40 الى	من 20 سنة الى 25سنة	-,59350	,80784	,463	-2,1817	,9947
		من 25 سنة الى 30سنة	,13669	,49223	,781	-,8310	1,1044
		من 30 سنة الى 35	,43289	,54158	,425	-,6318	1,4976
		من 40 سنة الى 45سنة	-2,30385	1,27365	,071	-4,8078	,2001
		أكثر من45	-3,28846*	1,13167	,004	-5,5133	-1,0636
	سنة 40 من سنة 45 الى	من 20 سنة الى 25سنة	1,71034	1,41074	,226	-1,0631	4,4838
		من 25 سنة الى 30سنة	2,44054	1,25693	,053	-,0306	4,9116
		من 30 سنة الى 35	2,73673*	1,27707	,033	,2261	5,2474
		من 35 سنة الى 40سنة	2,30385	1,27365	,071	-,2001	4,8078
		أكثر من45	-,98462	1,61811	,543	-4,1658	2,1965
	45 من أكثر	من 20 سنة الى 25سنة	2,69496*	1,28401	,036	,1706	5,2193
		من 25 سنة الى 30سنة	3,42516*	1,11282	,002	1,2374	5,6129
		من 30 سنة الى 35	3,72135*	1,13551	,001	1,4890	5,9537
		من 35 سنة الى 40سنة	3,28846*	1,13167	,004	1,0636	5,5133
		من 40 سنة الى 45سنة	,98462	1,61811	,543	-2,1965	4,1658
*. The mean difference is significant at the 0.05 level.							

ملحق 32: جدول تقدير حجم العينة الممثلة لمجتمع البحث.

Table d'estimation de la taille d'un échantillon
(niveau de confiance : 95 % ; niveau de précision : ± 5 %)

Population	Échantillon	Population	Échantillon
10	10	300	169
15	14	320	175
20	19	340	181
25	24	360	186
30	28	380	191
35	32	400	196
40	36	420	201
45	40	440	205
50	44	460	210
55	48	480	214
60	52	500	217
65	56	550	226
70	59	600	234
75	63	650	242
80	66	700	248
85	70	750	254
90	73	800	260
95	76	900	269
100	80	1 000	278
110	86	1 200	291
120	92	1 500	306
130	97	1 800	317
140	103	2 000	322
150	108	2 200	327
160	113	2 600	335
170	118	3 000	341
180	123	4 000	351
190	127	5 000	357
200	132	10 000	370
220	140	20 000	377
240	148	50 000	381
260	155	75 000	382
280	162	1 000 000	384

François Dépelteau (2000). La démarche d'une recherche en sciences humaines, de la question de départ à la communication des résultats, de Boeck, p.233.